



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación

TESIS



Pertinencia curricular y campo profesional: La formación universitaria en comunicación de la UdelaR

Alberto Blanco

Diciembre, 2020



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Alberto Blanco

***Pertinencia curricular y campo profesional:
La formación universitaria en comunicación de la UdelaR***

Universidad de la República
Área Social
Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magíster en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tutor: Gabriel Kaplún

Montevideo, 11 de diciembre de 2020

Foto de portada: www.pexels.com



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Agradecimientos

Agradezco especialmente a los graduados y docentes de la Licenciatura en Comunicación de la Udelar que prestaron su tiempo y disponibilidad para participar del proceso de investigación, a los compañeros del Taller de tesis MIC+ por el espacio de intercambio y sus aportes y a los colegas de la Sección Académica Comunicación Educativa y Comunitaria y del Observatorio de las Profesiones de la Comunicación de la FIC, por compartir espacios de trabajo, lecturas y múltiples diálogos que impulsaron e enriquecieron este estudio.



Resumen

El trabajo se propone abordar la pertinencia de las propuestas curriculares de la carrera de comunicación de la Universidad de la República, en relación a los procesos de formación de grado y el campo profesional de la comunicación en Uruguay. A partir de identificar aspectos de la pertinencia de los proyectos curriculares y su vinculación con el campo, junto a la exploración de las dimensiones de la formación universitaria que aparecen como determinantes para los profesionales graduados y docentes, se analizan las competencias y saberes adquiridos en la formación que se valoran en la inserción en un campo profesional y académico no homogéneo y en constante transformación, con un espacio de formación universitario público único y a la vez diversificado por áreas profesionales.

Desde una perspectiva metodológica cualitativa, se desarrolla un estudio exploratorio-descriptivo del proyecto curricular de la carrera de comunicación de la Udelar, las competencias profesionales y académicas de los egresados universitarios y las representaciones sobre el campo profesional. El diseño metodológico incorpora elementos comparativos de los planes de estudio en términos de pertinencia curricular, de las competencias de los graduados y de los sentidos sobre la formación y el campo profesional, con una estrategia que integra revisión y análisis documental y bibliográfico, con entrevistas en profundidad a informantes calificados (actores institucionales) docentes de la carrera en sus orientaciones profesionales y egresados de distintas cohortes de los planes de estudio.

El estudio muestra una mayor pertinencia curricular integral del Plan de Estudios 2012 en relación al Plan de Estudios 95 de la carrera de comunicación. Con una mayor interacción crítica e intervención en los procesos sociales al ofrecer una formación con mayor capacidad de reconocer el componente profesional en el currículo, el Plan 2012 parece favorecer el desarrollo de las competencias académicas y profesionales de los graduados de comunicación de la Udelar en su inserción y desarrollo en el campo laboral. Sin embargo, en los actuales escenarios de transformaciones y tensiones en el complejo campo de la comunicación, desde la profesión, la formación y la academia se reconocen desfasajes entre los aprendizajes universitarios y el mundo del trabajo, que demandan procesos de investigación con insumos para revisar y actualizar los proyectos curriculares y la formación integral de los profesionales de la comunicación.

Palabras clave: currículo, educación, profesión, comunicación, universidad



Abstract

This work aims to address the relevance of the curricular proposals of the Communication degree of the University of the Republic (Udelar), regarding the processes of undergraduate training and the professional field of communication media in Uruguay. By identifying aspects of the curricular projects relevance and their link with the field of work along with the exploration of the dimensions of University training that show as determining factors for graduate professionals and professors, we analyze the competences and knowledge acquired in training that are deemed valuable in the insertion into a field, both professional and academic, non-homogeneous and in constant transformation, with a single public University training space and, at the same time, diversified per professional areas as well.

From a qualitative methodological perspective, we develop an exploratory-descriptive study of the curricular project of the Communication degree of the University of the Republic (Udelar), of the professional and academic skills of university graduates and of the representations on the professional field. The methodological design encompasses comparative elements of the study plans in terms of curricular relevance, of the graduates' competences and of the orientations regarding the training and the professional field. The research strategy integrates both documentary and bibliographic review and analysis, with in-depth interviews with qualified informants (institutional actors), professors in the career in their own professional focus, and graduates of different cohorts of study plans.

The study shows an integral curricular relevance of the 2012 Study Plan compared to the Study Plan 95 of the Communication degree. Through a greater critical interaction and intervention in social processes by offering training with a greater capacity to recognize the professional component in the curriculum, the 2012 Plan seems to favor the development of the academic and professional competences of Udelar Communication graduates in their insertion and development in the labor field. However, in the current scenarios of transformations and tensions in the complex field of communication, from the profession, the training and the academia, we recognize gaps between University learning and the world of work, which demand research processes that provide inputs for reviewing and updating curricular projects and comprehensive training for communication professionals.

Keywords: curriculum, education, profession, communication, university



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Tabla de cuadros

N°	Título	Pág.
1	Criterios de probabilidad, legitimidad y validación de los escenarios posibles (Bentancur, 2007)	29
2	Resumen de las categorías relevadas en la dimensión “disposición potencial del currículo”	58
3	Resumen de las categorías relevadas en la dimensión “prácticas académico-profesionales” y “acciones de investigación y extensión”	73
4	Resumen de la dimensión “pertinencia curricular”	75
5	Competencias genéricas en los planes de estudio 95 y 2012	81
6	Competencias específicas/disciplinares en los planes de estudio 95 y 2012	89
7	Resumen de la dimensión “competencias académico-profesionales”	90
8	Representaciones de los graduados: plan de estudios&campo profesional	105
9	Representaciones de los docentes: plan de estudios&campo profesional	106
10	Representaciones de docentes y graduados: categorías y valores plan 95 y 2012	107
11	Representaciones de docentes y graduados: dimensión pertinencia curricular plan 95 y 2012	107
12	Dimensiones de la formación universitaria recibida en graduados plan 95 y 2012	114
13	Valoración de la formación recibida: módulo evaluación de la formación (OPC-FIC, 2016)	116
14	Dimensiones de la formación universitaria recibida (matriz comparativa)	116
15	Competencias profesionales específicas/disciplinares: valoración graduados de plan 95 y 2012	129
16	Competencias genéricas/transversales: valoración graduados de plan 95 y 2012	130
17	Competencias profesionales específicas/disciplinares: valoraciones de los docentes	142
18	Competencias genéricas/transversales: valoraciones de los docentes	143

Tabla de contenidos

Introducción	8
1. El campo profesional de los comunicadores graduados de la Udelar y su formación.	9
2. La pertinencia de las propuestas curriculares de la carrera de comunicación.	11
3. Marco teórico conceptual utilizado.	13
4. Objetivos de la investigación, hipótesis y preguntas de investigación.	17
5. Enfoque de la investigación y estrategia metodológica.	18
6. Orientación al lector de la organización del texto.	22
Capítulo 1. Los planes de estudio 95 y 2012 como productos de políticas educativas en educación superior en los 90 y los 2000 en Uruguay y América Latina.	23
1. Contextualizando las políticas universitarias en la región en la década de los '90.	23
1.1. Reformas educativas y políticas educativas universitarias en los '90.	24
1.2. Algunos apuntes sobre el legado de los '90 en la educación superior uruguaya.	25
2. Políticas educativas y universitarias al comienzo del Siglo XXI en América Latina: tensiones, tendencias y escenarios.	26
2.1. Escenarios posibles y modelos funcionales para las universidades públicas de la región.	27
2.2. La “Segunda Reforma” en la Udelar: un modelo universitario y un escenario posible.	29
3. Los Planes de Estudio 1995 y 2012 de LicCom-Udelar: productos que reflejan tensiones, tendencias y transformaciones en las políticas educativas universitarias en la región en los 90 y los 2000.	31
3.1. El Plan de Estudios 95: un producto “reactivo” frente a las políticas de los 90 en la educación superior en la región.	32
3.2. El Plan de Estudios 2012: un proyecto curricular enmarcado en la Segunda Reforma y un modelo de “Universidad Nacional”.	35
Capítulo 2. La vinculación de los currículos universitarios de la LicCom con el campo profesional como anclaje de pertinencia curricular en educación superior.	39
1. Planes con distinta disposición potencial del currículo para interactuar con el campo profesional.	41
1.1. Definiciones.	42
1.2. Objetivos de formación.	46
1.3. Estructura y diseño.	48
1.3.1. Plan 95: un diseño con vectores alejados del campo profesional.	48
1.3.2. Plan 2012: estructura en ciclos y módulos con itinerarios que confluyen en lo profesional.	51
1.4. Perfil de egreso.	55
1.5. Un resumen de las categorías relevadas en la dimensión “disposición potencial del currículo”.	58
2. Presencias, ausencias y énfasis: revisión de las prácticas académico-profesionales, sus dispositivos, las acciones de investigación- extensión y sus mecanismos.	59
2.1. Las prácticas académico-profesionales curriculares.	59
2.1.1. Plan 95: preeminencia única de los seminarios-taller.	59
2.1.2. Plan 2012: diversidad de dispositivos y formalización de mecanismos.	62
2.2. Las acciones de investigación, extensión y relacionamiento con el medio en los currículos.	66
2.3 Tensiones del Plan 2012 en prácticas, acciones y procesos de implementación que acotan su “pertinencia integral”.	69
2.4. Un resumen de las categorías relevadas en la dimensión “prácticas académico-profesionales” y “acciones de investigación y extensión”.	73
3. Dos proyectos curriculares casi en las antípodas en relación a la pertinencia integral.	74
Capítulo 3. Los planes de estudio de la carrera de comunicación bajo la óptica de las competencias como integradoras de un proyecto curricular de formación profesional universitaria.	76
1. Las competencias “genéricas/transversales” académicas y profesionales que se presentan en los planes de estudio de la formación universitaria en comunicación.	77
2. Un recorrido por las competencias “disciplinares/específicas”, los conocimientos y contenidos	84

vinculados a las disciplinas y a la profesión específica de la comunicación en los planes de estudio.	
3. Un resumen de la dimensión “competencias académico-profesionales” en los planes de estudio.	90
Capítulo 4. La relación de los proyectos curriculares y la formación universitaria con el campo profesional de la comunicación, en los discursos y representaciones de los graduados y docentes de la LicCom.	91
1. Los profesionales graduados y sus valoraciones de la vinculación de los planes de estudio con el campo profesional de la comunicación.	93
1.1. Los graduados “críticos” del plan 95.	93
1.2. Los graduados “de la buena relación” del plan 2012.	95
2. La relación de los planes de estudios con el campo profesional bajo la mirada integradora de los docentes como actores institucionales calificados.	97
2.1. Los docentes y el plan 95: “académico”, “generalista” y “muy alejado del mundo profesional”.	97
2.2. Los docentes y el plan 2012: “más próximo” y con una “mayor relación con el campo”.	100
3. Integrando las miradas de docentes y graduados de los planes de estudio y su relación con el campo profesional.	104
4. Las percepciones de los graduados y sus valoraciones acerca de las dimensiones de la formación universitaria recibida en la carrera de comunicación.	108
4.1. Las dimensiones de la formación determinantes en la trayectoria profesional.	108
4.2. Las dimensiones de la formación presentes en la carrera y el plan de estudios.	110
4.3. Las dimensiones de la formación determinantes para los graduados de comunicación en relación al campo profesional y al mercado laboral.	112
4.4. Las dimensiones de la formación relevadas en otros estudios sobre graduados de comunicación de la Udelar.	114
Capítulo 5. Las competencias profesionales bajo la lupa de los graduados en comunicación y los docentes de la formación profesional.	118
1. Los “competentes” graduados y las competencias profesionales necesarias, valoradas y adquiridas.	119
1.1 Competencias profesionales necesarias para el desarrollo y ejercicio profesional.	119
1.2 Competencias profesionales valoradas en la inserción en el campo profesional.	122
1.3 Competencias profesionales adquiridas en la formación universitaria.	124
2. Las perspectivas de los docentes acerca de las competencias profesionales necesarias, valoradas y adquiridas en comunicación.	131
2.1 Las competencias profesionales necesarias para el desarrollo y ejercicio profesional.	131
2.2 Competencias profesionales valoradas en la inserción en el campo profesional.	136
2.3 Competencias profesionales adquiridas en la formación universitaria.	138
3. Miradas cruzadas de graduados y docentes acerca de las competencias profesionales.	143
Capítulo 6. Las transformaciones en el campo profesional, su impacto en las competencias y las tensiones entre la formación universitaria en comunicación y el desarrollo de la profesión.	151
1. Los cambios y tensiones en el campo profesional en la perspectiva de los graduados.	151
2. Los docentes de la formación profesional y su visión de las transformaciones y tensiones del campo profesional.	158
3. Miradas cruzadas de los docentes profesionales y los graduados de comunicación en el contexto de debates y tensiones actuales del campo profesional.	165
Conclusiones y consideraciones finales.	177
Referencias bibliográficas y documentales.	189
Anexos.	195

Introducción

Las transformaciones en el campo profesional de la comunicación en Uruguay, dada la influencia de lo comunicacional en la configuración de las dinámicas sociales contemporáneas, desde que la Universidad de la República (Udelar) asumió la formación de los profesionales, parecen constituirse como un objeto de estudio y un desafío a investigar. La configuración del campo profesional, si lo entendemos como Bourdieu (2008) a partir de su estructuración en torno a la circulación de bienes simbólicos resultado de discursos, representaciones, prácticas y actuaciones, y de su construcción histórica y contexto actual, implica indagar las prácticas, trayectorias profesionales y de formación de los comunicadores en la coyuntura nacional, los mercados ocupacionales paralelos (Collazo, 2010), los procesos de institucionalización disciplinar vinculados a lo universitario y la legitimación y reconocimiento social como campo profesional (Pacheco y Díaz Barriga, 2005).

La formación universitaria en comunicación en América Latina se desarrolló en una tensión entre las perspectivas críticas y las tendencias a formar para las demandas del mercado laboral (Kaplún, 2001, 2013), en un campo profesional no homogéneo con límites complejos y con subáreas (periodismo, publicidad, audiovisual, comunicación organizacional, comunitaria, etc.) que reconocen la heterogeneidad de las trayectorias de los profesionales, en “mercados laborales diferenciados, algunos emergentes y otros decadentes, más formalizados unos y precarizados otros”, con la influencia clave de factores económicos, tecnológicos y socioculturales (Kaplún, 2014:3).

Algunos estudios a nivel latinoamericano sobre el campo profesional de la comunicación y su relación con la formación han encontrado divergencias y rupturas entre los procesos educativos a nivel superior y el mundo del trabajo, entre las universidades y el campo profesional y laboral (Melo, 2009; Medistch, 2012; Mellado, 2010, 2011; Massoni et. al, 2006; UNESCO, 2007, 2013; Fuentes Navarro, 2011; Martín Barbero, 2001, 2002, 2003, 2005; Kaplún, 2001, 2005, 2012, 2013, Blanco, 2015, 2017, 2019; Sánchez-Olavarría, 2012, 2014; Deharbe, 2017, 2019; Rizo García, 2012). Las instituciones de educación superior en comunicación en sus propuestas de formación parecen ofrecer definiciones del campo profesional más o menos contestes con las que provienen del mercado de trabajo, pero sustentadas en marcos teóricos críticos con herramientas funcionalistas para el desarrollo profesional, a veces contradictorias o por lo menos en tensión (Kaplún, 2013; Meditsch, 2012). La relación entre la formación universitaria en comunicación y los conocimientos, saberes y habilidades requeridas para la inserción y el desarrollo profesional en Uruguay, se configura como un problema de investigación que requiere profundizar en su estudio. Un campo profesional no homogéneo y en constante transformación con un espacio de formación

universitario público único y a la vez diversificado (por áreas profesionales), necesita de la indagación de la pertinencia global de la formación y de las diferentes especialidades.

En la Facultad de Información y Comunicación de la Udelar a partir del año 2014, se comenzó a constituir el Observatorio de las Profesiones de la Comunicación (que el tesista integra), con el propósito de “contribuir a una comprensión crítica del campo profesional de la comunicación en el Uruguay” y con algunos objetivos específicos que apuntan a atender la relación formación, profesión y trabajo: “promover la revisión crítica y la transformación o mejora de los procesos de formación de grado y posgrado en las distintas orientaciones profesionales de la Facultad, alimentándose a su vez de esos procesos” (Kaplún, 2014). Es así que es todavía incipiente el desarrollo de estudios en Uruguay que vinculen y articulen el campo profesional, la formación superior en comunicación y el curriculum universitario, lo que parece justificar y brindarle cierta relevancia a esta investigación. Es de orden también explicitar mi implicación con la temática. Además de ser integrante del Observatorio, fui estudiante, soy egresado de la carrera de comunicación de la Udelar y soy docente desde el año 2000 de la Licenciatura y de la Facultad, con adscripción al Departamento de Especializaciones Profesionales, con dos décadas de conocimiento institucional y de vinculación con el ejercicio y el campo profesional de la comunicación.

1. El campo profesional de los comunicadores graduados de la Udelar y su formación

Para reconocer algunas características del campo profesional-laboral de los comunicadores graduados de la Udelar, se pueden tomar como insumo los datos de la “Primera encuesta a egresados de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de la República”¹ realizada en el año 2016 por el Observatorio de las Profesiones de la Comunicación (FIC-Udelar) que señala que los egresados hasta el año 2015 tienen un nivel de ocupación similar al de la media nacional, superando levemente el 90 por ciento de los egresados. Más de la mitad de los graduados realizan tareas vinculadas a su profesión y el 34% declara desarrollar tareas que no están relacionadas o lo están poco con la titulación universitaria obtenida. Entre los egresados que desarrollan tareas en alguna medida relacionados a su profesión, el 40% percibe todos sus ingresos por esas actividades y otro 20% dos tercios de sus ingresos provienen de trabajos relacionados con la profesión. Si observamos la influencia de la titulación en los actuales empleos, para uno de cada cuatro graduados el título universitario en comunicación es una exigencia para llevar adelante la tarea y en más de un tercio fue determinante para ocupar el cargo tener el nivel universitario de grado en comunicación, es así que ambas categorías expresan que para el 60% de los egresados con trabajos relacionados a la profesión la

¹ Observatorio de las Profesiones de la Comunicación FIC-UDELAR (2016). Primera encuesta a egresados de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de la República. Presentación realizada en el II Seminario del Observatorio de las Profesiones de la Comunicación, julio de 2016. Facultad de Información y Comunicación.

influencia de la titulación fue determinante. En referencia al primer trabajo relacionado al título obtenido, casi la mitad de los encuestados expresan que trabajaban antes de terminar la carrera, mientras que lo encontró en menos de un año uno de cada cinco de los egresados consultados. Los que encontraron su primer trabajo después del primer año de egreso, pero antes del segundo año sólo representan el 13% y después de dos años el 20% restante.

La formación universitaria recibida en comunicación parece ser un factor de importancia en la inserción laboral de los egresados, porque dos de cada tres graduados consideran que fue relevante o muy relevante para conseguir el empleo actual, uno de cada cinco considera que fue poco relevante y el 12% afirma que fue irrelevante. Al relacionar la formación y la satisfacción con la ocupación actual, mayoritariamente los egresados se sienten satisfechos, dos de cada tres consultados está satisfecho o muy satisfecho, mientras que uno de cada tres está poco satisfecho o no está satisfecho. Dos de cada tres graduados piensan que deberían realizar otro trabajo donde desarrollar mejor sus competencias profesionales, del mismo modo que cuatro de cada cinco egresados considera que debería estar ganando más por sus competencias profesionales adquiridas.

Más de la mitad de las razones que dificultan el acceso al empleo en el campo profesional de la comunicación, se colocan en opciones que refieren a que los empleos no están bien remunerados y que hay poco trabajo en el área profesional. La falta de práctica profesional y que hay mucha competencia son alrededor de un tercio, en ambos casos, de las dificultades percibidas para encontrar trabajo, así como las carencias en la formación (una quinta parte de las opciones), la falta de conocimientos de idiomas y una titulación inadecuada para la oferta laboral son razones señaladas por el 15 % de los graduados en cada caso. Al preguntarles a los egresados por la revisión de sus opciones profesionales universitarias, más de la mitad de los consultados hubiera optado por la misma carrera en la misma universidad y menos del 20% hubieran realizado una carrera diferente en la misma o en otra universidad, siendo muy pocos los que no estudiarían una carrera universitaria. En referencia a la valoración de la formación recibida en la carrera, los graduados indican que valoran bastante o mucho la solidez teórica y la capacidad para formarse opinión propia, mientras que es considerado con poco o ningún valor en forma mayoritaria la aplicabilidad para el desempeño laboral y la inserción rápida en el mercado de trabajo.

Complementando estos datos con la información del Censo de Egresados del Cluster A² Generación 2012 del Programa de Seguimiento de Egresados de la Universidad de la

² Los clusters son grupos de facultades por año definidos por el Programa de Seguimiento de Egresados de la Udelar. El Cluster A integra las facultades de Agronomía, Arquitectura, Ciencias, Ingeniería, Ciencias Económicas y de Administración, Escuela de Administración, Humanidades y Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación, Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines y la Licenciatura en Biología Humana, con un total de 2553 egresados en el año 2012.

República (2017), que integró a los 159 graduados de comunicación de la Facultad de Información y Comunicación del año 2012, los egresados ocupados declararon en un 70% que su carrera (título universitario) se encuentra relacionada con su trabajo actual (bastante o muy relacionada un 57% y más o menos relacionada un 13%), aunque con porcentajes un poco por debajo de otros egresados censados de otras profesiones. Asimismo los egresados de la FIC son los que en un mayor porcentaje consideran que deberían estar en otro trabajo donde pudieran desarrollar mejor sus competencias profesionales (69,7%) y deberían estar ganando mejores ingresos según su competencias (88,5%). Con respecto a la elección de la carrera como opción profesional, sólo el 39,7% de los egresados en 2012 elegiría la misma carrera en la Udelar, el 11,0% la misma carrera en otra universidad, 33,1 % una carrera diferente en la misma universidad y el 15,4% una carrera diferente en otra universidad. Si observamos la valoración de la formación recibida en solidez teórica un 76,4% de los graduados la valora como positivo, y en aplicabilidad para el desempeño laboral, esta valoración desciende a un 35,3%, con un 30,1% de valoración negativa. En referencia a la formación para continuar aprendiendo y la capacidad para formarse opinión propia, el promedio de valoración de la formación recibida es de 3,67 y 4,09 respectivamente para valores van del 1 “muy negativo” al 5 “muy positivo”, lo que muestra una mejor valoración de la formación recibida en la capacidad de formarse opinión propia y una intermedia en la formación para continuar aprendiendo.

2. La pertinencia de las propuestas curriculares de la carrera de comunicación

Si nos acercamos a revisar la pertinencia en educación superior como el fenómeno por medio del cual se establecen las múltiples relaciones entre la universidad y el entorno (Malagón, 2003) y específicamente las relaciones entre formación universitaria, trabajo y profesión, la pertinencia se plantea como objeto de estudio fuertemente abordado en las discusiones contemporáneas sobre la educación superior y sirve de anclaje en este estudio para indagar las relaciones entre el campo profesional de la comunicación y los procesos de formación universitaria en Uruguay.

Si se considera a la universidad como una institución social históricamente determinada, una perspectiva integral como enfoque de la pertinencia, implica entender la interacción entre el proyecto institucional y el proyecto curricular y ligar las dinámicas de desarrollo institucional y extrainstitucional. Para ello es central no reducir el concepto de pertinencia a las respuestas que da la educación superior a las demandas de la economía o del sector laboral o profesional, sino trascenderlas al ampliar la mirada a las necesidades que impone al sistema de educación superior la sociedad en su conjunto (Tünnermann, 2001). Es así que las universidades y sus proyectos, según Malagón (2003), no deberían adecuarse y adaptarse sólo

al modelo tecno-económico-educativo dominante, y ser pertinentes como apéndice del sector productivo para los procesos de innovación tecnológica, integrando las instituciones al mundo de hoy (pertinencia restringida). Tampoco sólo una pertinencia ampliada que involucre “lo social y cultural”, sino una pertinencia integral, que haga énfasis en la crítica permanente como discurso constructor de alternativas de pensamiento nuevas y en términos políticos, construir alternativas que involucren al conjunto de la sociedad (Malagón, 2003). Estas conceptualizaciones sobre pertinencia integral, relacionan las propuestas y prácticas curriculares y la relación universidad-sociedad, permitiendo integrar otros enfoques al analizar proyectos y acciones de VUSP³, proyectos sociales, culturales y políticos y sobre todo, las acciones de vinculación que se encuentran en la base de los proyectos curriculares y la retroalimentación permanente entre currículo y acciones: una universidad que pueda ser “una institución moderna y crítica, capaz de incidir, participar, acompañar y liderar los cambios del entorno” (Malagón, 2003:23).

La revisión de los dos últimos planes de formación universitarios de grado en comunicación (Plan 95 y Plan 2012) de la actual Licenciatura en Comunicación de la Facultad de Información y Comunicación, fungen como unidades de análisis para identificar aspectos de estos proyectos curriculares como propuestas de formación que involucran a la pertinencia como proceso de vinculación universidad-sociedad. Si se toma el enfoque de la pertinencia desde una perspectiva integral, se debe integrar al currículo como eje central de la pertinencia, retomando el concepto de Kemmis (1993) de su doble función, al relacionar la teoría y la práctica en lo educativo, y al vincular lo educativo y el contexto social. En esta línea, este estudio indaga si las propuestas curriculares explicitadas en los Planes de Estudios (1995 y 2012), aparecen como pertinentes al favorecer “una mayor interacción crítica con el entorno, una mayor flexibilización de los procesos y una mayor intervención en los procesos sociales”, al “ofrecer una formación integral y con mayor capacidad de interpretar las dinámicas del desarrollo” y del campo profesional (Malagón, 2004:24). Por lo tanto reconocer el componente profesional como “eje estructurante” de los currículos en la articulación educación superior y profesión “en pleno auge del enfoque de competencias” (Collazo, 2010:10 y 11), aparece como central para indagar la pertinencia integral.

La definición de algunas categorías, dinámicas e indicadores de pertinencia curricular en relación con el campo profesional del comunicador universitario, son fundamentales para el análisis exploratorio-descriptivo realizado, que tiene como un eje estructurador la dimensión curricular (definiciones, orientaciones pedagógicas, objetivos de formación, perfiles de egreso, dispositivos organizacionales, estructura curricular y procesos de implementación de los dos Planes de Estudios) y su relación con las competencias académicas y de formación

³ Vinculación de la Universidad con el Sector Productivo (VUSP).

profesional de los graduados. Estas categorías recogen la disposición potencial del currículo (de interactuar con el entorno profesional), la pedagogización curricular (integración de los saberes y competencias profesionales), las prácticas académicas y actividades curriculares que acercan el proyecto al entorno, y las acciones e iniciativas de investigación y extensión presentes en el proyecto curricular en relación con el entorno profesional (Malagón, 2009).

En la definición del tema/problema de investigación se propuso analizar la pertinencia de las propuestas curriculares de la carrera de comunicación de Udelar en relación a los procesos de formación de grado y el campo profesional de la comunicación en Uruguay. A partir de identificar aspectos de la pertinencia de los proyectos curriculares de la carrera en comunicación en relación con el campo, se exploraron algunas dimensiones de la formación universitaria que aparecen como determinantes para los egresados, analizando las competencias y saberes adquiridos en la formación universitaria que los graduados valoran en su inserción y desarrollo, en un campo profesional y académico en transformación.

3. Marco teórico conceptual utilizado

En la construcción del marco teórico-conceptual se utilizaron enfoques de diferente cuño y diverso origen disciplinar. Desde aportes de la Ciencia Política en políticas educativas universitarias, nociones de pertinencia de la educación superior en lo institucional y los proyectos curriculares, pasando por conceptualizaciones de la didáctica universitaria curricular, el enfoque de competencias en la educación superior y algunas definiciones específicas desde perspectivas críticas de la sociología de las profesiones (Panaia, 2015).

El primer término se integran algunos aportes teóricos sobre las políticas de educación superior en América Latina y Uruguay, las reformas y políticas educativas universitarias con sus tensiones, tendencias, escenarios y modelos de universidad de las últimas décadas (Bentancur y Mancebo, 2012; Malagón, 2003; Bentancur, 2007, 2008, 2010; Lopera, 2004). Estos aportes a su vez son los antecedentes necesarios para encuadrar nociones de pertinencia en educación superior y enfoques distintos de pertinencia universitaria (Sutz, 1997; Gibbons, 1998; Hidalgo, 1994 ; Malagón, 2003, 2004, 2009; Mercado, 1998; Tünnermann, 2001; UNESCO, 1998; Yarzabal, 1998).

En este estudio se toma una perspectiva integral como enfoque de la pertinencia para entender la interacción entre el proyecto institucional y el proyecto curricular, y ligar las dinámicas de desarrollo institucional y extrainstitucional, ampliando la mirada a las necesidades que impone al sistema de educación superior la sociedad en su conjunto (Tünnermann, 2001). Estas conceptualizaciones sobre pertinencia integral permiten relacionar las propuestas y prácticas curriculares que se encuentran en la base de los



proyectos curriculares y la “retroalimentación permanente entre currículo y acciones” (Malagón, 2003:23). El enfoque de la pertinencia desde una perspectiva integral propone al currículo como eje central de la pertinencia, retomando el concepto de Kemmis (1993) de su doble función, al relacionar la teoría y la práctica en lo educativo, y al vincular lo educativo y el contexto social. Favorecer “una mayor interacción crítica con el entorno, una mayor flexibilización de los procesos y una mayor intervención en los procesos sociales” al “ofrecer una formación integral y con mayor capacidad de interpretar las dinámicas del desarrollo” y del campo profesional (Malagón, 2004:24), es reconocer el componente profesional como eje estructurante de los currículos en la articulación educación superior y profesión “en pleno auge del enfoque de competencias” (Collazo, 2010:10 y 11).

Otro aporte central proviene de enfoques de la didáctica superior y conceptualizaciones acerca del currículo universitario como el escenario de tensiones sociales y académicas que definen la pertinencia curricular “en un momento histórico dado” y “constituye el proyecto educativo posible que orienta las prácticas durante un determinado período de la vida institucional” (Collazo, 2010:10). Si la identidad del currículo universitario se centra en dos ejes estructurantes: la formación de profesionales (objetivos de formación) y la naturaleza de los contenidos (conocimientos académicos), su pertinencia y el papel del conocimiento académico, especializado y diversificado a la vez (Lucarelli, 2000), plantea “nuevos requerimientos y nuevas condiciones para la formación universitaria” al incorporar “una mirada compleja que permita atender la multiplicidad de factores (...) en cada realidad social que se insertan los egresados universitarios (Díaz Barriga, 1996; en Collazo, 2010:11). El currículo aparece entonces como el cerno del análisis de la pertinencia y de la relación entre la educación superior, la formación universitaria profesional y el mundo del trabajo (Barnett, 2001; Collazo, 2010, Lucarelli, 2000, Díaz Barriga, 1996).

Barnett (2001) plantea las tensiones del currículo en “el interjuego de formaciones generales y específicas según los requerimiento del mundo académico (...), en el que se incluye la formación disciplinar e interdisciplinar y los requerimientos del mundo del trabajo (...), que comprenden la formación particular y general, en el lenguaje de las competencias, distinguidas como *específicas* y *genéricas*, y éstas últimas con el componente agregado de la transferibilidad, de muy difícil resolución técnica a nivel curricular. En estos polos subyace, por otro lado, la tensión entre formación teórica y práctica” (Collazo, 2010:14). Desde estos enfoques se definieron algunas categorías conceptuales e indicadores de pertinencia curricular en relación con el campo profesional que son centrales para el análisis exploratorio-descriptivo realizado: disposición potencial curricular, prácticas académico-profesionales y dispositivos de investigación y extensión en relación con el entorno profesional (Malagón, 2009).

En esta investigación la pertinencia curricular en educación superior refiere a la vinculación del currículo universitario con el campo profesional y se compone de distintas dimensiones:

- la disposición potencial del currículo (capacidad del currículo de interactuar con el campo profesional a partir de definiciones, estructura, diseño, objetivos de formación y perfiles de egreso);
- las prácticas académico-profesionales curriculares (dispositivos presentes en el currículo para el desarrollo de actividades y prácticas de vinculación con el campo profesional, a partir de orientaciones pedagógicas y procesos de implementación definidos institucionalmente);
- las acciones de investigación, extensión y relacionamiento con el medio (mecanismos curriculares que vehiculizan las iniciativas, proyectos y actividades de investigación, construcción de conocimiento y relacionamiento con el medio); (Malagón, 2009: 17).

Un componente conceptual necesario para este estudio es el denominado enfoque de competencias en educación superior y su relación con la formación profesional universitaria (Díaz Barriga, 2008; Pacheco, 2005; Proyecto Tuning, 2007; Coll y Martín, 2006; UNESCO, 2006, Gallart, 2002, Barato, 2004; Kaplún, 2005, Roe, 2003, Mertens, 1996). Las discusiones centrales sobre el enfoque de competencias en educación superior revisan la reconstrucción del término competencias desde una perspectiva genealógica (con elementos de revisión epistemológica y teórica del concepto), las limitaciones y potencialidades de su empleo en el campo del currículo (con capacidades para formulaciones integradoras de competencias generales y profesionales complejas con conocimiento experto, pero limitadas cuando “decaen en una propuesta (...) curricular por objetivos fragmentarios” y comportamentales) y la reflexión conceptual necesaria frente a la aplicación del enfoque por competencias al “dilucidar las aportaciones que (...) ofrece frente a otras perspectivas”, especialmente en los debates didácticos que incorporan el estudio de las disciplinas, de los contenidos, de los momentos de aprendizaje y aplicación (Díaz Barriga, 2008:74). Fue necesario describir y definir las competencias, agruparlas en ordenamientos pertinentes y categorizarlas en competencias desde el currículo, desde la formación profesional y desde el desempeño profesional. Las referencias en Díaz Barriga y otros autores a las competencias disciplinares y transversales, así como las técnicas, académicas, profesionales y su integración en etapas en la formación profesional, plantea perspectivas significativas al describir y relacionar las competencias con períodos del proceso de formación incorporadas en los dispositivos curriculares (Roe, 2003).

Si no se conciben a las competencias de manera aislada sino integrando un proyecto curricular (plan de estudios), la alternativa denominada “mixta” (Díaz Barriga, 2005) para el trabajo con planes de estudios desde la perspectiva de la formación profesional universitaria, aparece como pertinente, porque confluye el enfoque de competencias con otros enfoques,

particularmente con la delimitación de contenidos. Esta segunda estrategia metodológica es significativa en algunos estudios propuestos (Mancebo y Bentancur, 2017), porque vincula desde el currículo, el aprendizaje disciplinar de conocimientos básicos y de formación por contenidos, con los conocimientos aplicados en la formación en prácticas de aprendizaje situado por competencias de diversa naturaleza: genéricas y específicas, académicas y profesionales centrales en la relación entre egreso, inserción y desarrollo profesional. Es así que este estudio se centra por un lado en “competencias genéricas” académicas y de formación universitaria y por otro en “competencias disciplinares o transversales específicas” que surgen de conocimientos y habilidades vinculadas a una profesión, disciplina o por el trabajo multidisciplinario de áreas de un plan de estudios (Díaz Barriga, 2008:78; citando a Perrenoud, 1999 y Roe, 2003).

El potencial del enfoque “mixto” para procesos de formación con aprendizajes simples y complejos, que no se reducen a lo disciplinar, que integran lo profesional con tramos de ciencias básicas frente a otros de conocimiento aplicado, apareció como más prometedora para analizar los planes de estudios, porque atiende tanto a las capacidades y destrezas para el ejercicio profesional como al conocimiento disciplinario y básico necesarios en la formación. Estas perspectivas críticas del enfoque de competencias como innovación curricular “aplicado a la elaboración de planes de estudios” plantean interesantes aportes, sobre todo un esfuerzo por reconocer que “la selección y la organización curricular” debe atender “particulares y dinámicos contextos socioprofesionales, para la consecución de una formación universitaria dada” (Collazo, 2010:20).

Para este estudio se definió entonces a las competencias académico-profesionales de formación universitaria, como los conocimientos, saberes de actuación (habilidades) y actitudes necesarias para desarrollarse en el campo profesional que integran el proyecto curricular. Se distinguen en este concepto las siguientes dimensiones: competencias “genéricas/transversales” académicas y profesionales que se desarrollan y adquieren en la formación universitaria; y competencias “disciplinares/específicas” que surgen de conocimientos y contenidos vinculados a las disciplinas y a la profesión específica. Como es una definición multidimensional del concepto de competencias combina atributos de tres aspectos: los conocimientos del campo académico, los saberes de actuación-aplicación práctica (habilidades) y los valores del ser y vivir en un contexto profesional determinado (actitudes). Tomando la definición de Beneitone (2008:3, en Bentancur y Mancebo 2017:4), el concepto de competencias combina atributos de conocer y comprender el conocimiento teórico de un campo académico, con el saber cómo actuar en la aplicación práctica y operativa del conocimiento, con “el saber cómo ser” que comprende “los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y de vivir en un contexto determinado” (2017:4).

4. Objetivos de la investigación, hipótesis y preguntas de investigación

Objetivo general:

- Comprender la pertinencia de las propuestas curriculares de la carrera de comunicación de Udelar en relación a las competencias académicas y profesionales de los egresados en el campo profesional de la comunicación en Uruguay.

Objetivos específicos:

- a) Identificar aspectos de la pertinencia curricular de los planes de estudio de la carrera en comunicación en relación con el campo profesional;
- b) Explorar las dimensiones de la formación universitaria en comunicación que aparecen como determinantes para los egresados en su inserción y desarrollo profesional;
- c) Analizar las competencias y saberes adquiridos en la formación universitaria en comunicación que los graduados valoran en su desarrollo en un campo profesional en transformación.

Preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las características de los planes de estudio de la carrera universitaria de comunicación en términos de pertinencia curricular integral?
- ¿Qué aspectos de los planes de estudio como proyectos curriculares, establecen la vinculación del currículo universitario con el campo profesional?
- ¿Cuáles son los elementos del proyecto curricular (definiciones y orientaciones pedagógicas, objetivos de formación, perfiles de egreso, dispositivos organizacionales, estructura curricular y procesos de implementación de los planes de estudio) que se relacionan con las competencias académicas y de formación profesional de los graduados?
- ¿Cuáles han sido las dimensiones, las competencias y saberes adquiridos en la formación universitaria que los graduados valoran en su inserción y desarrollo profesional?
- ¿Cuáles son las tensiones sociales, profesionales y académicas en torno a la formación universitaria en comunicación que viven los egresados de la Udelar en el desarrollo de su profesión?

Hipótesis:

La mayor pertinencia curricular del Plan de Estudios 2012 en relación al Plan de Estudios 1995 de la carrera de comunicación, favorece el desarrollo de las competencias académicas y profesionales de los graduados de comunicación de la Udelar en su inserción y desarrollo profesional.

5. Enfoque de la investigación y estrategia metodológica

La investigación se propuso, desde una perspectiva metodológica cualitativa, un estudio exploratorio-descriptivo para acercarse a una mejor comprensión y conocimiento del problema-objeto de estudio a indagar y de las dimensiones de su análisis, dado que no existen demasiados antecedentes específicos de investigación en Uruguay que vinculen y articulen el campo profesional, la formación superior en comunicación y el currículum universitario.

La utilización predominante del enfoque cualitativo desde una perspectiva interpretativa que, como señala Gallart, “se fundamenta en una teoría de la acción social”, permite “captar la definición de la situación” por los propios actores y los significados de las conductas claves en la interpretación de los hechos, mediante un análisis holístico y con un “método comparativo (...) tratando de formular interpretaciones que construyen conceptos teóricos (...) en ese mismo proceso de análisis”. Es así que el “análisis de los procesos sociales (...), cualitativamente diferenciados, puede contribuir significativamente al conocimiento de los fenómenos sociales” y especialmente ayudar en la “definición del problema y la construcción conceptual para interpretar éste” (1992:111). Un diseño exploratorio “para obtener la experiencia que será útil para la formulación de hipótesis relevantes en una investigación más definitiva” (Selltiz,1980:134), aparece pertinente frente a determinantes metodológicas estructurales de este estudio, la intención de aproximarse al tema y aportar en un proceso acumulativo, porque lograría “familiarizarse con el problema”, verificando su “factibilidad” y comprobando la estrategia que se “adecua más a su análisis” (Cea D’Ancora, 1999:108).

El diseño exploratorio-descriptivo se centra en un estudio de caso: el proyecto curricular de la carrera de comunicación de la Udelar y las competencias profesionales y académicas de los egresados universitarios de los planes de estudio 1995 y 2012. Asimismo el diseño incorpora elementos comparativos en el estudio, dado que las unidades de análisis comparadas son los dos planes de estudio en términos de pertinencia curricular y competencias de los graduados. Al respecto Cea D’Ancora señala que el “estudio de casos suele describirse como una estrategia” para “situaciones donde el investigador ejerce poco control sobre los acontecimientos”, el “foco de atención se encuentra en un fenómeno contemporáneo, dentro de algún contexto de la vida real” y “son probablemente los más flexibles de todos los diseños” (1999:96), y acuerda con Hakim (1994:61) que pueden ofrecer “la fuerza de la investigación experimental en entornos naturales” además de “adecuarse a (...) objetivos de investigación: exploratorios, predictivos y evaluativos” (1999:96).

Técnicas de relevamiento y recolección de datos

En referencia a los métodos de recolección de datos y las técnicas de relevamiento, se utilizó el principio de “triangulación de fuentes”, dado que “la flexibilidad en la captación de la información es una de las características claves del trabajo de campo cualitativo” (Gallart, 1992:124). Se combinó la revisión y análisis documental y bibliográfico de la literatura pertinente, con la realización de entrevistas en profundidad semiestructuradas. La triangulación permitió “determinar la congruencia entre los resultados” y “la credibilidad” (Salgado, 2007:75), y “lograr una mejor evaluación de la validez y generalidad de las explicaciones” (Maxwell, 2013:96).

Las técnicas de recolección de datos implicaron:

a) Revisión y análisis documental y bibliográfico. La revisión y análisis documental incluye la literatura pertinente, así como los documentos de los Planes de Estudio (1995 y 2012) de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de Udelar, diferentes disposiciones académicas e informes institucionales de implementación y evaluación de planes, informes de encuestas a egresados de comunicación (“Primera encuesta a egresados de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de la República”, Informe Censo Egresados Cluster-A, Gen. 2012 Programa Seguimiento Egresados de Udelar) y las relatorías de Seminarios I, II y III del Observatorio de las Profesiones de la Comunicación.

b) Entrevistas en profundidad. La realización de entrevistas en profundidad semiestructuradas⁴ responden al criterio de saturación teórica o “saturación de categorías” (Hernández, 2006:562) e incluyó dos unidades de observación:

1) actores institucionales-informantes calificados, docentes del Departamento de Especializaciones Profesionales del Instituto de Comunicación de la FIC-Udelar y de la Coordinación de la Carrera (Anexo A: Guía de entrevistas a docentes);

2) graduados de la carrera de comunicación de la Udelar del Plan 95 que egresaron hasta el año 2010 (antes del ajuste del Plan 95 realizado en 2009⁵) y en el año 2012 del Plan 95 (coincidente con el Censo de Egresados 2012 de la Udelar y posteriores al ajuste del Plan 95), y egresados de los años 2016-2017 del Plan 2012 (Anexo B: Guía de entrevistas a graduados).

⁴ El carácter semi-estructurado con preguntas abiertas de las entrevistas “pretende llegar al conocimiento (...) de un problema, aunque sea subjetivo, a través de la construcción del discurso (...) elaboración de un saber socialmente comunicable” (Blanchet, et al., 1989) a partir de algunos criterios enunciados por Merton y Kendall para las entrevistas que denominan focalizadas: ausencia de dirección, especificidad, alcance, profundidad y contexto personal (1960:174). Con estas unidades de análisis se pretende configurar un muestreo intencional como “criterio para la selección de la muestra no (...) probabilístico” (Gallard, 1992:109), “en tanto, se pretende calidad de la muestra, más que cantidad” a partir de “casos (...) que nos ayuden a entender el fenómeno de estudio y a responder a las preguntas de investigación” (Hernández et. all, 2006:562, comentando a Mertens, 2005).

⁵ “Propuesta de ajustes al Plan de Estudios 1995”: aprobada por la Asamblea del Claustro de la Licenciatura el 5 de diciembre, por la Comisión Directiva el 10 de diciembre y por el Consejo Directivo Central el 23 de diciembre de 2008 y publicado en el Diario oficial el 6 de febrero de 2009.

Para las entrevistas a docentes del Departamento de Especializaciones Profesionales de Instituto de Comunicación-FIC (con criterio de saturación teórica) como informantes calificados, se utilizó un muestreo finalístico-intencional⁶ que intentó respetar la diversidad de los entrevistados en variables clave, de forma de asegurar la representatividad (no la generalización) de los datos relevados. Los criterios de selección de los entrevistados fueron: docentes de las distintas Secciones Académicas que tienen a cargo las orientaciones profesionales (Organizacional, Educativa y Comunitaria, Periodismo, Publicidad, Audiovisual), con diferente grado universitario (bajo y alto) que tienen actividad docente, académica y profesional en el campo, e integrantes de la Coordinación de Carrera de la LiCCom-FIC (selección por su carácter de “informantes calificados” o “expertos”, Hernández, 2006:566), realizándose 12 entrevistas en profundidad. En el procesamiento posterior y la referencia a los discursos directos de los docentes en el texto del estudio, se utiliza la siguiente codificación:

Grado	Audiovisual	EducyCom	Organizacional	Publicidad	Periodismo	Coord. de Carrera
alto	D1	D3	D5	D7	D9	D11 / D12
bajo	D2	D4	D6	D8	D10	

En las entrevistas a graduados de la carrera de comunicación de la Udelar que egresaron hasta el año 2010 (antes del ajuste 2009 del Plan 95), en el año 2012 (Plan 95) y en los años 2016-2017 (Plan 2012), también se utilizó un muestreo intencional de máxima variación (representar el rango completo de la variación) con los siguientes criterios: egresados de los planes de estudio (95 y 2012) que trabajan en diferentes áreas profesionales (organizacional, educativa y comunitaria, periodismo, publicidad, audiovisual) y de distintas generaciones de ingreso a la carrera en el caso del Plan 95 (como en el muestreo anterior se buscó asegurar la representatividad) y su selección como “casos-tipo” (Hernández et. al., 2006:566), realizándose 15 entrevistas⁷. En el caso de los graduados anteriores al año 2010 (Plan 95), se seleccionó a egresados consolidados en el campo profesional, que por su inserción y desarrollo en cada una de las áreas (“profesionales exitosos”) funjen también como

6 Siendo un “muestreo estratégico o de conveniencia (...) con criterios subjetivos” (Cea D’Ancora, 1999:200), las muestras “intencionales” de las unidades de análisis intentan ser “diversas o de máxima variación” como señala Hernández et. al, porque se busca mostrar “distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, (...) documentar diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades” (2006:567).

7 A pesar de que el muestreo se configure como un potencial factor de invalidación según García Ferrando porque “la estrategia (...) es tomar casos que se juzgan como típicos de la población, suponiendo que los errores de juicio en la selección tenderán a compensarse entre sí (...) no es posible saber si los casos «típicos» lo son en realidad” (1989:150), entendemos con Hernández et. al. que definir parámetros muy específicos para el tamaño de la muestra, por ejemplo, puede atentar “contra la propia naturaleza de la indagación cualitativa” (2006:563), porque la selección debe variar “en aquellas características consideradas relevantes (...) en el estudio comparativo de la conducta de los actores dentro de un contexto determinado y en circunstancias situadas en el tiempo, que plantea hipótesis y tipologías útiles para interpretar la diversidad y semejanza. El análisis implica la formulación de conceptos que se van creando en un continuo ir y venir de la información empírica a la construcción teórica” (Gallard, 1992:109). Entendemos con Cea D’Ancora que “el procedimiento de selección muestral concluye cuando se llega a la saturación teórica no aportando ningún nuevo punto de vista analítico” (1999:201).

“informantes calificados” o “expertos” (Hernández et. al., 2006:566). En el procesamiento posterior y la referencia a los discursos directos de los graduados en el texto del estudio, se utiliza la siguiente codificación:

Graduados	Audiovisual	EducyCom	Organizacional	Publicidad	Periodismo
Plan 95 (hasta el año 2010, antes de ajuste 2009 del plan)	G1	G4	G7	G10	G13
Plan 95 (egresados año 2012)	G2	G5	G8	G11	G14
Plan 2012	G3	G6	G9	G12	G15

Estrategia de análisis

Como el planteamiento del diseño se afilia a la llamada “teoría fundamentada (...) las proposiciones teóricas surgen de los datos obtenidos en la investigación, (...) el procedimiento regular del análisis” parte de una “codificación abierta” (Hernández et. al., 2006:714), que intenta desarrollarse en “tres momentos (descubrimiento, codificación y relativización) los cuales están dirigidos a buscar el desarrollo de una comprensión en profundidad” (Salgado, 2007:74)⁸.

Para ello se utiliza el análisis de contenido como instrumento a aplicar a los textos y “discursos directos (significados manifiestos)” (Bardin, 2002:119) de documentos y entrevistas, desarrollando un esfuerzo de codificación sistemático al revisar “todos los segmentos del material para analizar y generar -por comparación constante- categorías iniciales de significado” (Hernández et. al., 2006:688). Cumpliendo con estas etapas “de codificación” y “subprocesos (...) reducción de datos, presentación de datos, elaboración y verificación de conclusiones” (Salgado, 2007:74), se desarrolló una estrategia de “triangulación” que permite análisis comparativos de los planes de estudio con matrices de pertinencia curricular, así como la construcción de tópicos referentes a las dimensiones de las competencias académico-profesionales de los graduados, mediante redes de significación presentes en los proyectos curriculares y en las representaciones, percepciones y valoraciones de los actores consultados.

⁸ El plan de análisis con la definición de instrumentos pertinentes intentará reducir los factores de invalidación y fortalecer resultados, como señala Gallard “trabajar con estas unidades colectivas permite realizar una triangulación de fuentes, esto es integrar en el análisis, informaciones provenientes de registros institucionales, entrevistas a los distintos actores” (1992:124).

6. Orientación al lector de la organización del texto

El cuerpo del estudio se subdividió en capítulos y apartados que dan cuenta de diferentes aristas y dimensiones de abordaje realizadas del problema de investigación. El primer capítulo enmarca un análisis general de los planes de estudio de la carrera de comunicación como productos que reflejan tensiones, tendencias y transformaciones en las políticas educativas en educación superior en los años 90 y 2000 en Uruguay y América Latina. El segundo apartado se centra en la vinculación de los currículos universitarios de la LicCom con el campo profesional, como anclaje de la pertinencia curricular en educación superior, analizando su disposición potencial para interactuar con el campo profesional y revisando las prácticas académico-profesionales y sus dispositivos, así como las acciones de investigación-extensión y los mecanismos propuestos en los procesos de implementación. El recorrido continúa en el tercer capítulo a partir del análisis de los planes de estudio referidos desde las competencias “genéricas/transversales” y “disciplinarias/específicas” como integradoras de un proyecto curricular de formación profesional universitaria en comunicación.

El capítulo cuarto se acerca, a partir de los discursos y representaciones de los graduados y docentes de la LicCom, a la relación de los proyectos curriculares y las dimensiones determinantes de la formación universitaria con el campo profesional de la comunicación en Uruguay. Las competencias profesionales necesarias, valoradas y adquiridas en la formación universitaria, en la perspectiva de graduados y docentes de la formación profesional en comunicación, son revisadas en el quinto apartado. Por último el capítulo sexto se adentra, desde la perspectiva de graduados y docentes, en las transformaciones del campo profesional, su impacto en las competencias y las tensiones entre la formación universitaria en comunicación y los desarrollos actuales de la profesión, para culminar con un apartado de conclusiones, donde se puntualizan algunos de los resultados del estudio junto a consideraciones y recomendaciones finales.

Capítulo 1. Los planes de estudio 95 y 2012 como productos de políticas educativas en educación superior en los 90 y los 2000 en Uruguay y América Latina

El siguiente capítulo intenta enmarcar el complejo entramado de las políticas públicas educativas universitarias en el contexto regional y nacional en las últimas décadas desde la perspectiva de la pertinencia curricular, mediante la revisión analítica y comparativa de los dos productos de acciones educativas del servicio universitario objeto de estudio de este trabajo: el Plan de Estudios 1995 de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y el Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Comunicación⁹.

A partir de un acercamiento a definiciones y enfoques de análisis sobre las políticas educativas universitarias, sus reformas y tendencias en América Latina en las décadas de los '90 y 2000, algunos elementos de contexto del caso uruguayo y escenarios de futuro con sus criterios de probabilidad, se abordan los documentos de los dos últimos Planes de Estudios de la Licenciatura en Comunicación (LicCom) de la Universidad de la República (Udelar), denominados Plan 1995 y Plan 2012. La revisión de los documentos y sus desarrollos como propuestas curriculares explícitas, permiten identificar elementos que refieren y dan cuenta de posibles transformaciones y tendencias encontradas en las políticas educativas universitarias de la región en las últimas décadas y cómo éstas parecen anclarse en productos concretos y específicos como son los diseños curriculares de una carrera universitaria. Es así que consideramos interesante realizar esta comparativa exploratoria de los dos Planes de Estudio como “productos primarios” de la acción de las políticas, “como aquello que una institución (...) está haciendo en un momento y en un ámbito determinados” (Pallares, 1988:144).

1. Contextualizando las políticas universitarias en la región en la década de los '90.

Si toda política pública debe ser vista “como un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil” (Oszlak y O'Donnell, 1984), parece interesante enmarcar inicialmente a las políticas universitarias como una manifestación particular de la acción del Estado, parte de políticas públicas educativas que son atravesadas por las distintas transformaciones estatales y de la gestión pública, que necesitan ser contextualizadas en lo histórico y regional, si consideramos a la universidad como una institución social, históricamente determinada (Malagón, 2003) y

⁹ Disponibles en: <https://fic.edu.uy/index.php/ensenanza/grado/lic-en-comunicacion>

si pensamos a las propias políticas educativas como respondiendo “a un doble movimiento de influencias supranacionales y de condicionantes domésticas” (Bentancur y Mancebo, 2012).

1.1. Reformas educativas y políticas educativas universitarias en los '90.

La especificidad de las políticas en educación superior parece profundizarse cuando se las revisa desde las transformaciones que han acontecido en la región a partir de la década de los '90 y que dan cuenta del paso de “Estados Benefactores restringidos” (Díaz, 1994; citado en Bentancur, 2008), de cuño weberiano y burocrático en sus estructuras y modelos organizativos, a paradigmas con un enfoque gerencial de la gestión pública con principios rectores neoliberales. Es así que las políticas educativas (incluyendo las universitarias) para América Latina, muestran elementos comunes en lo temporal (transformaciones similares), en los catálogos de implementación (tendencias reformistas) y en las orientaciones (lógicas y direcciones coherentes), si se repasan las reformas educativas de los '90 como ortodoxas (Bentancur, 2008) y enmarcadas en el paradigma emergente de las políticas sociales (Franco, 2001; citado en Bentancur, 2008). Esta perspectiva economicista (Malagón, 2003:12) señala que el destino natural de las universidades es ser “empresas del conocimiento” sujetas a “los mecanismos que regulan el mercado”, aceptando “políticas y decisiones (...) de organismos multilaterales y los gobiernos”. El servicio social de la educación superior según Gibbons (1998) ya no es la búsqueda del conocimiento por el conocimiento en sí, sino es respaldar a la economía mejorando las condiciones de vida de sus ciudadanos y suministrando recursos humanos calificados, que demuestren un buen rendimiento de la inversión como responsabilidad del sistema educativo. Para Sutz (1997) los indicadores cuantitativos, el mercado laboral y la transferencia al sector productivo, son elementos que discuten la pertinencia tácita y autoreferenciada de la educación superior, que debe aceptar que le definen su propia agenda.

La batería de políticas universitarias propuestas en la década del '90 a partir de organismos internacionales de financiamiento como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, y en línea con el enfoque del Nuevo Gerenciamiento Público (NGP) y el paradigma emergente, intentó transformaciones en la estructura e identidad de las instituciones universitarias públicas latinoamericanas, sus sistemas de financiamiento, gestión y evaluación, en competencia con la expansión del sector privado en educación superior. Los instrumentos utilizados aparecen con una función performativa de los escenarios de la educación superior en la región, al poner en tensión los principios centrales de las universidades, su misión, naturaleza y función pública, autonomías, compromiso político y pertinencia social. El repertorio de reformas de los años '90 incluyó nuevos mecanismos de

desregulación administrativa y descentralización territorial y funcional que conviven con cambios en la coordinación de los sistemas universitarios, configurando -según los contextos específicos- alternativas centradas en organismos gubernamentales que se institucionalizan y/o en espacios protagonizados por mecanismos propios del mercado (Bentancur, 2007). Estas nuevas estrategias de regulación han generado también sistemas de evaluación externos a las universidades como instrumentos que administran recursos y calidad educativa, controlan la gestión y vinculan las instituciones a las lógicas del mercado o estatales, operando al servicio de las reformas en estas áreas (Bentancur, 2007, 1998).

Asimismo las universidades ven condicionados sus recursos y por ende la rentabilidad social de sus aportes (Hidalgo, 1994), al cuestionarse su financiamiento público histórico y pasarse a esquemas de fondos focalizados y direccionados, con requisitos en sus asignaciones y criterios competitivos, enmarcados en tendencias de reducción de los presupuestos y el gasto público en educación superior. Es así que se incorporan estrategias diversificadas para conseguir recursos extrapresupuestales: aranceles en los diferentes niveles de formación (algunos postergados hacia los ya graduados), movilización de recursos desde el sector privado, convenios y comercialización de servicios con el mecanismo central que parece definir la relación educación superior y sociedad (y por ende la pertinencia institucional y curricular de la universidad), que se denomina Vinculación Universidad-Sector Productivo (Malagón, 2003). En muchas universidades este mecanismo pasa a ser parte de las estructuras curriculares de los proyectos de formación universitarios y establece una tendencia a supeditar la agenda académica a intereses fundamentalmente económicos (Mercado, 1998). A esto debemos sumarle algunas medidas gubernamentales de incentivo económico a los actores educativos que trasladan, como sistema de remuneración, la intencionalidad de supervisión y ajuste al nivel micro del desempeño docente.

1.2. Algunos apuntes sobre el legado de los '90 en la educación superior uruguaya.

El legado de la década de los '90 respecto a las políticas universitarias en sus propósitos y herramientas, aparece como coincidente en la región, con la “salvaguarda relativa del caso uruguayo”, donde se daban algunas características particulares: una única universidad pública (funcionando como sistema universitario) en una plaza de dimensiones reducidas y en un escenario con escasa presencia gubernamental (Bentancur, 2004), que se ha ido transformando como veremos más adelante. Estas orientaciones que responden a determinantes exógenas (organismos internacionales y NGP) no se alinean “con la peculiaridad del objeto” de las políticas universitarias. “Si bien los sistemas universitarios no pueden abstraerse de corrientes internacionales y del entorno institucional en que se

desenvuelven, la aplicación de prescripciones que obvian las características específicas de los espacios de producción y reproducción del conocimiento superior, y los rasgos propios de cada país, suelen afectar las acumulaciones históricas de cada entramado universitario, y generan configuraciones híbridas” (Bentancur, 2004:10). Si recorremos las problemáticas relevadas en la educación superior en Uruguay a comienzos de los 2000 (Bentancur, 2004), encontramos elementos comunes con el panorama regional y algunas especificidades que vamos a subrayar y que retomaremos más adelante porque se reflejan en el proyecto curricular-institucional de la LicCom-Udelar.

Ante la existencia lábil de mecanismos de evaluación institucional y de coordinación del sistema universitario local en los '90, parece que mecanismos de “mercado pasan a regir efectivamente la vida universitaria”, pero es importante señalar que “es difícil de sustentar que el otorgamiento de títulos profesionales por entidades privadas acreditadas formalmente por el Estado, especialmente en disciplinas de impacto directo sobre los principales bienes individuales y sociales comprometidos en su ejercicio, carezca de una modalidad de efectiva acreditación de la calidad y pertinencia de los conocimientos del egresado” (Bentancur, 2004b:90). Asimismo, las dificultades de coordinación con los anteriores niveles del sistema de educación pública, aparecían en los '90 como elemento sustancial al relacionar planes y programas de estudio universitarios, con la masificada matrícula al ingreso, las carencias de formación heredadas por los estudiantes y las oportunidades acotadas de estudios superiores y técnicos con salidas calificadas hacia el mercado de trabajo. A esto se le sumaba la estructura organizativa de la Udelar en su enseñanza de grado como una “federación” de facultades, con rigidez curricular, con escasa titulación intermedia y movimientos horizontales incipientes entre carreras, ciclos y cursos. La tensión entre una formación generalista en la enseñanza de grado y una profesionalista con especificidad en lo disciplinar parecía atravesar como dilema los modelos organizativos pero también los proyectos curriculares. Cuestiones como la calidad y la equidad se veían influidas por la masificación y por propuestas de reestructuración de la enseñanza de grado con aspectos de flexibilidad, limitada formación profesional y “rebaja en las pretensiones del primer ciclo universitario” (Bentancur, 2004b:96), que podrían impactar en los documentos declarativos de los planes concretos.

2. Políticas educativas y universitarias al comienzo del Siglo XXI en América Latina: tensiones, tendencias y escenarios.

Enmarcados en nuevas normativas en la educación (leyes nacionales) e impulsos planificadores y estratégicos (desde lo supranacional: UNESCO y UNICEF), las políticas

educativas en la región parecen comenzar un proceso, todavía incierto, de reformas y tendencias alternativas a lo acontecido en la década del '90 -dada la retracción de las líneas neoliberales y gerencialistas-, que vuelven a poner en los estados “la orientación de los procesos sociales (...) engarzado ahora en una más amplia participación social y en un diálogo calificado entre política y saber especializado” (Bentancur, 2010:8). Estas nuevas tendencias parecen asentarse sobre el concepto estelar del derecho a la educación (Bentancur, 2010) como parte de los derechos humanos de nueva generación y redefinen la pertinencia de las universidades desde el “papel desempeñado por la educación superior como sistema (...) y de lo que la sociedad espera” de ella. Entonces, la pertinencia social y política abarcaría cuestiones como la democratización del acceso y mayores oportunidades, los vínculos con el mundo del trabajo, las responsabilidades de la educación superior con respecto al sistema en su conjunto y la búsqueda de soluciones a problemas humanos apremiantes (Malagón, 2003).

Preocupaciones de la primera generación de las políticas educativas como el acceso, conviven con relecturas en clave “multidimensional” de ejes centrales de los '90 (equidad y calidad de la enseñanza, por ejemplo) y con la resignificación de aspectos de gestión y descentralización educativa. Asimismo se visualizan nuevos lineamientos que refuerzan la responsabilidad estatal en el financiamiento educativo, un énfasis en la formación técnico-profesional, la integración de las TIC como componente central de la nueva sociedad de la información y el conocimiento y la incorporación de los derechos humanos de nueva generación como propósitos y contenidos de la enseñanza (Bentancur, 2010).

La construcción de nuevos marcos jurídicos y normativas programáticas en la región en los 2000, parecen constituir un nuevo escenario político-institucional de responsabilización a los gobiernos futuros y constituyen una hoja de ruta para la formulación de políticas educativas (Bentancur y Mancebo, 2012). Este encuadre prospectivo se alinea con un enfoque integral de la pertinencia de la universidad y sus políticas específicas, que no reduce el concepto de pertinencia a las respuestas que da la educación superior a las demandas de la economía o del sector laboral o profesional, sino que las trasciende al ampliar la mirada a las necesidades que impone al sistema de educación superior la sociedad en su conjunto (Tünnermann, 2001).

2.1. Escenarios posibles y modelos funcionales para las universidades públicas de la región.

Los años 2000 en la región plantean posibilidades, desafíos y amenazas a las instituciones públicas de educación superior que reflejan un estado de situación con tendencias inciertas. Convive un renovado interés de los gobiernos por las universidades (con su valores históricos

y autonómicos, capacidades, legitimidades y arraigos nacionales) y su pertinencia referente al desarrollo integral del conjunto de la sociedad, con condicionantes de dependencia financiera, tecnocrática y de gestión que transforman las estructuras y dinámicas universitarias hacia la heteronomía. Las universidades en la región navegan entre contradicciones, dilemas y falsas premisas (Lopera, 2004), el consenso sobre la crisis de un modelo tradicional de universidad latinoamericana nacido de la Reforma de Córdoba (Bentancur, 2007), la reconfiguración de una “Segunda Reforma” (Arocena, 2001; citado en Bentancur, 2007) o una reinención de la institución (López Segrera, 2006; citado en Bentancur, 2007).

Con estas tendencias, parece interesante utilizar la herramienta de la construcción de escenarios prospectivos (Bentancur, 2007) para presentar los estados de situación posibles para las universidades públicas de la región y conformar una estrategia de exploración de los documentos a analizar (los planes de estudio) como proyectos curriculares de un servicio a partir de variables de contexto de los escenarios. Acordamos con Bentancur, que “cualquier tipo de escenario supone cierta forma de reduccionismo” por la selección de variables de análisis, pero entendemos que su identificación nos permitirá revisar algunos aspectos centrales de los planes de estudio referidos, a partir de los ejes que los configuran como escenarios y los modelos pretendidos de universidad que se derivan. Para ello Bentancur, construye cuatro oposiciones como ejes configuradores:

- naturaleza de la educación superior (bien público & mercancía),
- locus de definición de la misión de la universidad (autonomía & direccionamiento gubernamental o privado),
- condicionamientos económicos (autosuficiencia & dependencia y recursos condicionados),
- compromiso institucional (responsabilidades públicas nacionales & insularidad y aislamiento).

Con estas variables es posible proponer cuatro escenarios posibles con un modelo de universidad predominante y funcional:

- a) Universidad de Mercado: instituciones reguladas por el mercado, como entidades productivas condicionadas en su dirección por la dependencia financiera contingente a las necesidades gubernamentales o empresariales y un escaso compromiso y responsabilidad nacional.
- b) Universidad de Intramuros: modelo tradicional universitario, con autonomía política y financiera y “con criterios endógenos que no dan cuenta de los requerimientos sociales”, que preserva los desarrollos académicos pero sin legitimidad social y sustentabilidad.

- c) Universidad Desarrollista: universidades con fuerte compromiso con el desarrollo social y económico priorizado por los gobiernos nacionales, que compromete la autonomía universitaria con mecanismos estratégicos y financieros externos.
- d) Universidad Nacional: instituciones autónomas, con recursos necesarios y suficientes, con fuerte responsabilidad y pertinencia social en sus desempeños.

Siguiendo con el desarrollo realizado por Bentancur (2007), se presenta un cuadro que sintetiza los criterios de probabilidad, legitimidad y validación de los escenarios posibles, que servirá para aportar elementos a la revisión de los documentos a analizar y contextualizar los planes de estudio.

Criterios	Variables	UNIVERSIDAD DE MERCADO	UNIVERSIDAD DE INTRAMUROS	UNIVERSIDAD DESARROLLISTA	UNIVERSIDAD NACIONAL
Probabilidad	Modelo de Desarrollo	neoliberal	no intensivo en conocimiento	integral	integral
	Rol del Estado	retracción	tradicional	proactivo	proactivo
	Participación Privada	protagónica	variable	articulada a objetivos gubernamentales	complementaria
Legitimidad		satisfacción de clientes	comunidad universitaria	conformidad del gobierno	aprobación ciudadana
Validación		adecuación a fuerzas productivas	acreditación científica	adecuación a agenda de gobierno	acreditación científica + satisfacción de necesidades nacionales

1. Criterios de probabilidad, legitimidad y validación de los escenarios posibles (Bentancur, 2007:26).

2.2. La “Segunda Reforma” en la UdelaR: un modelo universitario y un escenario posible.

Con la herramienta de los “escenarios probables”, sus ejes de configuración y los modelos de universidad que parecen predominar, proponemos revisar someramente algunos documentos de la UdelaR que explicitan lineamientos de una política pública universitaria en curso y que entendemos enmarcan el cambio de Plan de Estudios de la referida carrera.

El documento “La Universidad al servicio de la República”¹⁰ de autoría del Equipo Rectoral y que conjunta aportes de diversos colectivos y actores de la política universitaria, es

¹⁰ Equipo Rectoral UdelaR (2009). “La Universidad al servicio de la República”.

presentado como una contribución central a la elaboración del Plan Udelar 2010-2020 en el proyecto presupuestal quinquenal. En él se presentan algunos lineamientos orientadores del Plan, con definiciones fundamentales tomadas por la Udelar y objetivos estratégicos caracterizados, que acompañan el proceso de la denominada “Segunda Reforma” (iniciada en el año 2007 a partir de resoluciones extraordinarias del Consejo Directivo Central). La Segunda Reforma ha tenido distintos avances desde el año 2007, pero en sus contenidos esenciales se ha referido a tres grandes ejes discutidos a la interna de la Udelar y en eventos académicos regionales, y que son el norte del proceso: i) la universalización de la educación superior y la renovación de la enseñanza, ii) la contribución de las universidades al desarrollo integral de la región y del país, y iii) el cogobierno como modelo de gestión y gobierno universitario¹¹.

En sus definiciones básicas y los objetivos estratégicos definidos en el Plan (al relacionarlo con un contexto de desarrollo nacional favorable), la Udelar parece presentarse en un escenario y modelo de “Universidad Nacional” que entiende a la “educación superior como bien público y social” (Equipo Rectoral, 2009:10) y “(i) se inspira en el ideal latinoamericano de universidad democrática, participativa y socialmente comprometida, y aspira a revitalizar ese ideal; (ii) apunta a forjar una Universidad al servicio del desarrollo integral de la República; (iii) reivindica la generalización de la enseñanza avanzada y permanente, conectada a lo largo de la vida entera con el desempeño creativo en el mundo del trabajo, el ejercicio activo de la ciudadanía, la contribución a la mejora de la calidad de vida y el acceso a la cultura” (Equipo Rectoral, 2009:7). Asimismo, se refuerzan en este párrafo (y en pasajes de los objetivos estratégicos) los criterios de probabilidad, legitimidad y validación del escenario planteado, al referir a un desarrollo integral en el modelo país, con un activismo estatal en la construcción de un Sistema de Educación Pública (y un Subsistema Terciario) y un relacionamiento complementario con los “numerosos actores estatales, del sector productivo y la sociedad civil”.

La Udelar aparece entonces legitimada en su accionar por la ciudadanía (actores sociales, políticos, de la propia comunidad universitaria y de la sociedad en general), al propender a una “educación terciaria y superior para todos en todo el país” y “a lo largo de toda la vida” con la “expansión (...) de las funciones universitarias (...), en colaboración con la sociedad en su conjunto”, con “el uso socialmente valioso del conocimiento avanzado” y “la contribución de esos conocimientos a la solución de problemas sociales”. Con respecto a la validación de los procesos y productos universitarios, la Udelar propone una “enseñanza universitaria

11 Arocena, R. (2011). Una perspectiva de la Segunda Reforma universitaria. Seminario sobre Reforma Universitaria. Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. Documentos Jornada Preparatoria II Seminario Universidad-Sociedad-Estado de la AUGM.

activa de calidad integral a nivel internacional” con énfasis en la acreditación científico-académica regional con “procesos de mejora continua con amplia participación” y evaluación, pero sin descuidar la satisfacción de las necesidades de la comunidad y la pertinencia integral “al profundizar el diálogo con la Sociedad, en general y específicamente en lo que se refiere a las prioridades de la Universidad”.

Es así que la Udelar en consonancia con estos objetivos estratégicos señalados, se propuso un proceso de adecuación de los diferentes Planes de Estudio de los servicios y carreras, en una labor de renovación de la enseñanza, que apunta a modernizarla y enriquecerla, flexibilizando, diversificando y articulando trayectorias educativas e itinerarios curriculares, integrando la extensión y la investigación, desarrollando propuestas integrales que conecten la formación profesional y académica con nuevas modalidades en la oferta educativa. Para ello el CDC aprobó una nueva “Ordenanza de Estudios de Grado y otros programas de formación terciaria” y un período de adecuación de las currículas de las carreras a la ordenanza con orientaciones generales y pautas sugeridas¹². En este proceso se enmarca el cambio de Plan de Estudios de la Licenciatura en Comunicación, con una coyuntura institucional específica, pero acompañada por escenarios, tendencias y contextos que exceden la particularidad de esta carrera y que refieren a la realidad universitaria regional en las últimas décadas.

3. Los Planes de Estudio 1995 y 2012 de LicCom-Udelar: productos que reflejan tensiones, tendencias y transformaciones en las políticas educativas universitarias en la región en los 90 y los 2000.

El análisis de las dos propuestas curriculares explícitas entiende que son productos surgidos de procesos de reflexión, discusión y decisiones a nivel institucional en un servicio de la Udelar, y se transforman en unidades de análisis que representan y agrupan determinados lineamientos transformados en acciones de políticas institucionales desarrolladas en los años posteriores a sus aprobaciones.

Las características de la Udelar, una única universidad pública (hasta el año 2013 con la fundación de la Universidad Tecnológica - UTEC), autónoma y cogobernada (funcionando como sistema universitario), en una plaza de dimensiones reducidas y en un escenario con escasa presencia gubernamental, la conforman con particularidades que definen actores, procesos, decisiones y efectos (productos e impactos) en el ciclo de una política pública

¹² Udelar Consejo Directivo Central (2011). [Ordenanza de Estudios de Grado y otros programas de formación terciaria](#). Comisión Sectorial de Enseñanza (2011). [Pautas sugeridas para la revisión y presentación de los Planes de Estudio](#)

universitaria. Si entendemos a los planes de estudio como productos, son los órganos institucionales colegiados, los Claustros, los Consejos (Comisión Directiva en el caso de LicCom hasta la conformación en facultad) y las comisiones cogobernadas en la Udelar, los actores centrales que tienen iniciativa, que construyen agenda y demandas y que definen la formulación y las modalidades de implementación de las políticas (con distintos recursos para su incidencia y limitaciones para su accionar). El proceso de reforma, actualización o cambio de planes de estudio parece enmarcarse en un modelo incrementalista de formulación (Bentancur, 2004b), por lo menos a la interna del servicio universitario y de la propia Udelar (dadas sus especificidades sustantivas y organizativas), desde una concepción pluralista de las relaciones en los procesos de toma de decisiones y de la distribución del poder y con aspectos que reafirman acuerdos de los interesados, la naturaleza política del proceso, su gradualismo y un paradigma “mixed scanning” (Bentancur, 2004b) que configura decisiones fundamentales (generales y estratégicas de toda la Udelar, por ejemplo nuevas normativas en la enseñanza de grado y planes de estudio) y decisiones incrementales (Pallares, 1988). Esto último permite reforzar la idea de que los productos intentan marcar una orientación institucional en lo que refiere al desarrollo de las funciones del servicio universitario en cuestión, más allá del rol de cada uno de los actores internos (órdenes del cogobierno, estudiantes, docentes, egresados, direcciones y decanatos, etc.), y de la acción corporativa que pueden propiciar en el proceso de ajuste mutuo.

Nos proponemos revisar algunos aspectos de los documentos de los dos planes, con conceptos y elementos de la herramienta de los “escenarios probables”, sus ejes de configuración, los criterios de probabilidad, legitimidad y validación y los modelos de universidad funcionales a cada escenario.

3.1. El Plan de Estudios 95: un producto “reactivo” frente a las políticas de los 90 en la educación superior en la región

El documento del Plan de Estudios de la LiCCom aprobado en el año 1995 por el CDC (con modificaciones posteriores) parece enmarcarse en un momento donde las tendencias en la región, en referencia a la educación superior, muestran perspectivas economicistas, con orientaciones exógenas y que ponen en tensión los principios sustantivos de las universidades públicas, con las particularidades del caso uruguayo (como fue descrito en apartados anteriores). Asimismo se discuten los dilemas de una formación generalista en la enseñanza de grado y una profesionalista con especificidad en lo disciplinar que atraviesa los modelos organizativos y proyectos curriculares.

Frente a este escenario el Plan de Estudios parece mostrar un cierto retraimiento, un movimiento “reactivo” del servicio en cuestión como comunidad universitaria, enmarcado en un tipo ideal de “Universidad de Intramuros”, dada la inercia del gobierno institucional y los “actores internos que deciden resistir ante un entorno (...) que perciben como hostil” (Bentancur, 2007:22). Es así que parece preservarse la validación endógena con exclusividad en criterios de acreditación científicos y las acumulaciones académicas fundamentales, pero al precio de debilitar su legitimación social (Bentancur, 2007), no explicitándose claramente criterios de probabilidad de lo contextual: el modelo de desarrollo, el rol de Estado y las relaciones con el sector privado.

El Plan de Estudios comienza intentando definir “El objeto de estudio: la comunicación”, con la preocupación de que es “un objeto en expansión, un objeto de reflexión demasiado reciente; de ahí, en parte, que no hayan sido ordenadas suficientemente hasta ahora las condiciones disciplinarias de su difuso estatuto de existencia universitaria” y que el servicio “se trata de una institución en formación, de una «carrera» universitaria que, como otras, no puede ignorar los cambios decisivos de una aceleración tecnológica y su incidencia en la sociedad (...)”. Es así que refuerza al parecer su vocación endógena, de construcción académica e institucional a la interna universitaria y de la propia comunidad académica, al decir “es necesario, es de rigor, pensar este tiempo en este tiempo y en la Universidad. La definición y la formulación conceptual que requiere, constituye una manera de marcar el fin, los límites, de un objeto que se desborda cada vez más”.

Al revisar el “Fundamento de los contenidos programáticos”, se plantean como temas centrales el crecimiento y expansión de medios tecnológicos, la atracción de las nuevas técnicas y la “dedicación a contemplar y producir los procedimientos intelectuales y estéticos” que las técnicas producen, el abordaje filosófico de la realidad tecnológica y la alfabetización en comunicación no tradicional. Asimismo aparece una posición interesante y crítica frente al mercado profesional-laboral y de la educación superior desde una perspectiva economicista, que refuerza su carácter insular y reactivo al referirse a “las empresas interesadas en trivializar términos como «crear» y la sustantivación de «creativos», por ejemplo, (que) acarrear reducciones significativas que la labor universitaria no puede pasar por alto. En este sentido, la Universidad está en las mejores condiciones para diferenciarse de otras instituciones que se fijan, predominantemente, objetivos prácticos y redituables, contando con la conformidad a las exigencias y ofrecimientos de un mercado que controlan y los controla”. A esto se suma una preocupación de validación académica por “mantener, en todos los casos, el plano de abstracción indispensable para una formación disciplinaria

sólida”, sin definir claramente la pertinencia de su misión universitaria, propiciando “el estudio (...) de los problemas planteados por las formas de comunicación tradicionales y las más recientes”, asegurando “la continuidad de los estudios iniciados”, sin explicitar una definición de los beneficios sociales de atender estas problemáticas, con este producto de política universitaria.

En referencia a los “Fines” se visualiza una perspectiva que articula “en el necesario nivel intelectual propio de la actividad universitaria, las dos vertientes: la creación de conocimiento a partir de la investigación y la transmisión de conocimientos”, pero que no explicita totalmente o lo hace de manera muy general, la pertinencia social y el compromiso público institucional en la construcción de conocimiento. Esto se observa, aunque con matices reconocibles en la adjetivación de “eventual” en los fines expuestos: “a) formar estudiosos y profesionales de la comunicación que puedan desempeñarse con la mayor competencia (...), apreciar críticamente la realidad y propender a su eventual transformación en un sentido más adecuado a los intereses colectivos” y b) promover la investigación de los procedimientos y fenómenos de comunicación social, mediante la creación de un ámbito especializado”. Si se revisan los “Principios” el plan se propone: “perspectivas plurales” (diversidad de enfoques y corrientes), “la relevancia de la realidad nacional (“Las necesidades colectivas en materia de comunicación deben definir la orientación del Plan. Se procura así que el estudiante conozca el medio donde se desempeñará y se posibilita su mejor formación profesional práctica”) y la “valoración de la formación” para la transformación del área profesional con una mirada centrada en las “aptitudes para atender los planteos y proponer soluciones a los problemas. Su formación disciplinaria les permitirá además actuar en el medio social y laboral”. Estos principios parecen no dar cuenta cabalmente de los requerimientos sociales reflejados en las funciones sustantivas de la universidad y sólo atienden la formación disciplinar básica para una profesión lábil en su definición, un medio socio-laboral casi desconocido e indefinidas “necesidades colectivas”, con una aparente vocación de insularidad que profundiza las tensiones nombradas y un cierto movimiento reactivo frente al contexto.

En los “Objetivos”, podemos observar aspectos anteriormente reseñados como legados de los 90 en la educación superior, en referencia a la “flexibilidad”, la “prioridad en la formación básica” y “la aptitud para el cambio y actualización permanente”. En este ítem por primera vez y única vez se señala a la extensión, en articulación con la investigación y a mecanismos de evaluación, agregando que son esenciales “para la superación de la calidad de la enseñanza, que es objetivo irrenunciable y permanente de la Universidad”, pero sin definir en profundidad el enfoque de calidad, de acreditación de conocimientos y su relación con los procesos evaluativos.



En lo que refiere al “Perfil del Egresado” el Plan 1995 se plantea la formación de un graduado con “amplia formación tanto en ciencias sociales y humanas como en las nuevas tecnologías que le posibiliten una aproximación a la realidad”, que “maneje instrumentos intelectuales que le permitan, a través de la reflexión crítica, (...) el planteo de respuestas y soluciones a los problemas desde la perspectiva plural de las Ciencias de la Comunicación”, con la capacidad de manejo de instrumentos técnicos con solvencia profesional y de elaboración, producción y difusión de mensajes creativos y “esté éticamente formado”. Se puede señalar que el perfil profundiza en lo académico y en aristas de lo profesionalizante, en el manejo de instrumentos y generación de competencias, pero con escasas referencias a la pertinencia social y responsabilidades de un egresado, y al componente ético de su formación. Sólo se afirman de manera somera algunos de estos aspectos en el ítem “Objetivos específicos”: “esté capacitado para interpretar las necesidades de la comunidad (...), esté en condiciones de contribuir a la formación de una actitud crítica en la población ante los medios masivos (...) sea capaz de apoyar a organizaciones sociales y a otras instituciones en el diseño de sus estrategias de difusión (...).

3.2. El Plan de Estudios 2012: un proyecto curricular enmarcado en la Segunda Reforma y un modelo de “Universidad Nacional”.

Si revisamos las definiciones de la Udelar y los lineamientos presentados en el documento “La Universidad al servicio de la República”¹³, el modelo de “Universidad Nacional” aparece como norte en un escenario probable. Es así que el propio Plan 2012 en su “Fundamentación” explicita que la propuesta curricular “acompaña el proceso de Segunda Reforma (...) cuya orientación apunta hacia la generación de espacios de formación de excelencia vinculados con las realidades del país y la región”, asumiendo al parecer la compleja relación entre el ethos y las prácticas universitarias y la pertinencia social de su desempeño (Bentancur, 2007:24).

Asimismo señala la coyuntura institucional histórica del servicio que permite desarrollar una propuesta que articule e integre “las funciones universitarias de enseñanza, investigación y extensión (...) una real integración entre teoría y práctica (...) posibilitando un verdadero equilibrio entre la formación profesional y académica”, que aborde “procesos comunicacionales complejos y contextualizados, de forma ética y responsable”. Estos aspectos del proyecto curricular como propuesta de formación, involucran a la pertinencia como proceso de vinculación universidad-sociedad con énfasis en el compromiso público institucional. Aparece entonces un enfoque de la pertinencia denominado perspectiva integral (Malagón, 2003), síntesis de otros enfoques que integran al currículo como eje central de la

¹³ Equipo Rectoral Udelar (2009). “La Universidad al servicio de la República”.

pertinencia y retoman el concepto de Kemmis (1993) de su doble función, al relacionar la teoría y la práctica en lo educativo, y al vincular lo educativo y el contexto social. La propuesta del Plan de Estudios aparece como pertinente al favorecer “una mayor interacción crítica con el entorno, una mayor flexibilización de los procesos y una mayor intervención en los procesos sociales”, al “ofrecer una formación integral y con mayor capacidad de interpretar las dinámicas del desarrollo” (Malagón, 2004:24).

Es así que en las “Definiciones generales” en el ítem Integración de funciones universitarias, se señala que la “formación promoverá una educación integral; las funciones de enseñanza, investigación y extensión serán abordadas integralmente (...). La enseñanza universitaria debe contemplar la permanente creación de conocimiento aplicado en la resolución de problemas socialmente pertinentes, en continuo diálogo y acción con diferentes actores sociales, priorizando los sectores más postergados”. Asimismo en el ítem Investigación se subraya “la permanente creación de conocimiento pertinente” y se lo puede relacionar con el ítem Extensión al afirmar que “una formación superior exige de un permanente contacto y retroalimentación con la realidad extra-muros”, dejando fuera de manera explícita una visión insular de las prácticas universitarias. Esto último se profundiza si se entiende a la extensión como un “proceso dialógico y bidireccional” a desarrollarse en organizaciones, instituciones y colectivos “donde exista una pertinencia disciplinar, política y ética para la intervención”.

Con respecto a los criterios de probabilidad, legitimidad y validación, una mirada a algunos párrafos de la propuesta curricular, muestran definiciones interesantes de una complementariedad en la participación de lo privado, la búsqueda de una aprobación ciudadana y una acreditación científica y de las necesidades nacionales en los procesos educativos propuestos. Se hace referencia por ejemplo en el ítem “Conexión con el mundo del trabajo” a la realización de prácticas preprofesionales que contarán con “asesoría, orientación, y supervisión (...) por parte del cuerpo docente, como de integrantes de la organización” donde se desarrollen las intervenciones. En el ítem Integración teoría-práctica / académico-profesional se afirma que se propenderá “a superar la falsa oposición entre los enfoques exclusivamente academicistas y los perfiles estrictamente profesionales, (...) se promoverá la superación de la dicotomía entre teoría y práctica, promoviendo la creación de conocimiento a partir del abordaje crítico y constructivo a desafíos sociales reales”, explicitándose claramente la dimensión ética de la formación y su responsabilidad social al señalar que la “LiCCom, como actor parte de la sociedad, deberá priorizar la enseñanza a través de la resolución de problemas socialmente pertinentes, con especial atención en los sectores más postergados, donde radica la responsabilidad de la casa de estudios para contribuir en la construcción de una sociedad con mayor igualdad y justicia social”.

El “Perfil de Graduación” parece reflejar elementos centrales que Bentancur señala como constitutivos de un escenario deseable para la Universidad, si logra “profundizar sus prácticas democráticas, ensanchar su base social y ser receptivas a las necesidades y demandas de los distintos sectores y grupos que conforman la sociedad”, con “la constitución de canales genuinos de extensión en espacios en los que estas instituciones puedan realizar aportes originales y diferenciales, libremente estipulados, que a su vez retroalimenten sus actividades básicas de enseñanza e investigación” (2007:28). Se explicita en el proyecto curricular que se “propenderá a la real democratización de la comunicación, apostando a la más amplia pluralidad y diversificación de voces, al respeto de los derechos humanos, destacando a la libertad de pensamiento y expresión como principio rector de la vida democrática de las sociedades (...). En este sentido (...) cada graduado tendrá las competencias necesarias para contribuir disciplinadamente en la transformación social, necesaria para la resolución de los distintos problemas y desafíos que se suscitan en el seno de las comunidades y organizaciones (...) integrando una actitud ética que orientará su vida profesional y académica”.

Estos aspectos se vuelven a fundamentar en los “Objetivos de Formación”: “una formación integral orientada a la construcción y análisis crítico-propositivo de los procesos comunicacionales (...) el desempeño profesional y académico, desde una ética del compromiso y responsabilidad social”, considerando “el campo comunicacional en el contexto nacional e internacional, con énfasis en lo regional”, fomentando “la creación de conocimiento en el campo de la comunicación, pertinente y de calidad, garantizando su más amplia divulgación y libre acceso” y promoviendo “el compromiso activo de cada estudiante y su conjunto respecto a los permanentes desafíos sociales, con especial atención en los sectores más postergados”.

Por último, el Plan integra de manera explícita algunas definiciones de aspectos referentes a la calidad, la pertinencia y evaluación de los procesos de formación, que distan de las tendencias de los 90 en la educación superior en la región. En las “Orientaciones pedagógicas” se señalan por ejemplo definiciones de un modelo de enseñanza-aprendizaje con “énfasis (...) puesto en los procesos más que en los resultados de aprendizaje”, con una “estructura modular orientada a abordajes integrales” que “implica escenarios formativos que articulan el trabajo de enseñanza, investigación y extensión, así como la integración de prácticas preprofesionales de diverso orden”, y que ponen en “juego la dimensión ética del trabajo universitario, académico y profesional, dimensión que será objeto de reflexión para estudiantes y docentes”. Asimismo se señala que las “definiciones políticas y curriculares

tomadas previamente derivan en la recomendación de un uso variado de modalidades y sistemas de evaluación, que deberá tener coherencia con las modalidades de cursado y de enseñanza. La inclusión de modalidades de evaluación formativa resulta ineludible, las actividades requerirán evaluar procesos y productos”.

A modo de síntesis del análisis de los documentos de los planes como posibles productos de políticas universitarias, se observan elementos concordantes entre las tensiones, transformaciones y tendencias encontradas en las políticas educativas universitarias de la región en las últimas décadas, con los dos diseños curriculares de la carrera universitaria en cuestión.

El referido Plan 95 muestra algunas características que lo asemejan y encuadran en un Modelo de “Universidad de Intramuros”, correspondiéndose con un movimiento reactivo frente a las tendencias en las políticas públicas en educación superior de la época. Este posicionamiento propendía a la insularidad de las instituciones universitarias, con énfasis en dinámicas endógenas frente a contextos con amenazas profesionalizantes y con cierto sesgo mercantilista desde lo público y su relación con el mercado y lo social. En contraste, pero en correspondencia con la contextualización histórica y los escenarios actuales a nivel de las políticas universitarias, el Plan 2012 parece incluirse en un Modelo de “Universidad Nacional”, con fuerte impronta de pertinencia integral y con un compromiso con la realidad social entendido como la esencia de la institución universitaria al conjugar sus funciones sustantivas.

La comparación de ambos proyectos curriculares como productos, efectos y/o reacciones a las políticas educativas en educación superior parece responder al “doble movimiento de influencias supranacionales y de condicionantes domésticas” (Bentancur y Mancebo, 2012), que permiten comprender de forma más acabada las decisiones y acciones de los actores en el devenir de ciertos momentos históricos.

Capítulo 2. La vinculación de los currículos universitarios de la LicCom con el campo profesional como anclaje de pertinencia curricular en educación superior.

Para el análisis de la vinculación del currículo universitario con el campo profesional como centralidad de la pertinencia curricular en educación superior, se van a tomar los proyectos curriculares presentes en los documentos de los dos últimos planes de estudio de la carrera de comunicación de la Udelar, el Plan de Estudios 1995 de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y el Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Comunicación¹⁴. La construcción y elaboración de ambas propuestas curriculares reconocen escenarios universitarios e institucionales específicos, así como circunstancias y coyunturas que influyeron en sus procesos de implementación posteriores que no van a ser abordados en este trabajo, solamente presentados con algunas referencias para su consideración.

Para la creación del Plan 1995¹⁵ que suplantó al primer plan de estudios de la carrera (Plan 1986), las autoridades universitarias conformaron una Comisión Ad-Hoc con los decanos de varias facultades de la Udelar (Derecho, Humanidades, Ciencias Económicas y Ciencias Sociales) y la integración de egresados y docentes de la propia Licenciatura. El Plan comienza a regir luego de mediados del año 1995 con el ingreso de la primera generación, pero con una propuesta curricular, al igual que la de 1986, que no fue totalmente financiada. Comenzó a funcionar cuando se aprobó el primer año de la currícula y luego se fueron aprobando los tres años restantes del plan de estudios. A mediados de 1998 la primera cohorte que debía ingresar al 4to. año, el último de la carrera, no lo pudo hacer como generación hasta el segundo semestre del año 2000, por no contarse con la financiación total de la estructura académica y del cuerpo docente que, para el 4to. año ni siquiera había permitido seleccionar a los docentes. El Consejo Directivo Central (CDC) de la Udelar en el año 2000 votó los fondos contingentes para que el 4º año de la Licenciatura se pudiera impartir, siendo la forma hasta el año 2004, donde los fondos contingentes pasaron a ser fondos presupuestales del servicio.

El título que brinda el plan 95 es el de “Licenciado/a en Ciencias de la Comunicación” con una estructura en cursos anuales en un ciclo básico, obligatorio y común de tres años y con un cuarto y último año que ofrece cinco seminarios-taller (Periodismo, Publicidad, Análisis de la Comunicación, Audiovisual y Comunicación Comunitaria) en los cuales los estudiantes deben cursar un mínimo de horas (270 horas). El cuarto año se completa con otras 300 horas de asignaturas opcionales que no se encuentran establecidas en el plan y que pueden ser

14 Disponibles en: <https://fic.edu.uy/index.php/ensenanza/grado/lic-en-comunicacion>

15 Aprobado por el Consejo Directivo Central el 15/08/1995 y el 17/09/1996, publicado en el Diario Oficial el 3/01/1997.

brindadas en el propio servicio o cursadas en otras facultades de la Udelar. Es así que el título de Licenciado en Ciencias de la Comunicación no especifica una orientación profesional, ni los seminarios-taller cursados en el cuarto año que sí aparecen en la escolaridad del graduado.

El plan tuvo en el año 2009 modificaciones para su cuarto año¹⁶ que incorporan algunas transformaciones en la currícula, sobre todo en aspectos que refieren a las orientaciones de egreso hacia el campo profesional-académico. Igualmente, en una primera mirada, aparece con un perfil generalista, donde la flexibilidad y el enfoque interdisciplinar no aparecen integrados sino a partir del paradigma de las ciencias de la comunicación: "Frente a la complejidad de la comunicación, que es el objeto de estudio atendido por las distintas asignaturas de esta institución, interesa que sus dificultades puedan ser abordadas desde distintos campos disciplinarios, teniendo en cuenta que la especificidad de los mismos comparte, sin embargo, objetivos comunes". Las intenciones institucionales de cambio de plan de estudios se habían desarrollado por varios años sin llegar a concretarse en un proceso y propuesta concreta, hasta que a fines del año 2010 la Asamblea del Claustro comenzó una fructífera discusión y logró finalmente su aprobación en julio del año 2012. Con informes favorables de la Comisión Sectorial de Enseñanza y con algunos ajustes fue aprobado por el Consejo Directivo Central (CDC) el 4 de diciembre del año 2012.

El Plan 2012 acompañaba el proceso de la llamada "Segunda Reforma de la Udelar" (2007), así como la consolidación del Programa de Desarrollo Académico de la Información y la Comunicación (PRODIC) conformado en busca de la integración institucional entre la LicCom y la Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines (EUBCA) logrado con la creación posterior de la Facultad de Información y Comunicación. Asimismo pretendía cumplir con el espíritu, las normativas y las concepciones propuestas en la «Ordenanza de Estudios de Grado y otros programas de formación terciaria»¹⁷ aprobada por el CDC en el año 2011. En su Fundamentación señala que "El Plan de Estudios se inscribe en una concepción centrada en la importancia de un proceso de formación que promueva la capacidad de cada estudiante de discernir y participar activamente en la construcción de su itinerario curricular. Este proceso apunta a potenciar la autonomía estudiantil, habilitando un tránsito flexible que le permita aprehender críticamente distintas propuestas formativas desde una perspectiva interdisciplinaria, así como abordar procesos comunicacionales complejos y contextualizados, de forma ética y responsable".

¹⁶ Propuesta de ajustes al Plan de Estudios 1995. Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Universidad de la República. Aprobada por la Asamblea del Claustro el 5/12, por la Comisión Directiva el 10/12 y por el Consejo Directivo Central el 23/12 de 2008.

¹⁷ Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza. Unidad Académica Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria: normativa y pautas institucionales relacionadas. Montevideo: Udelar. CSE, 2014.

El título obtenido en el Plan 2012 es el de Licenciado en Comunicación y se estructura en tres ciclos de formación (inicial, profundización y graduación), con cinco módulos (Lenguajes y medios, Teoría y análisis de la comunicación, Sociedad, cultura y políticas de comunicación, Metodología y Profesional-integral), se incorpora el sistema de créditos que reconoce el trabajo académico y la movilidad horizontal y vertical del estudiante en la Udelar. Otra innovación del plan es la realización de un trabajo de grado para finalizar la carrera, que podrá tener diferentes formatos según la particularidad de cada recorrido académico y trayectoria estudiantil.

Para el análisis de los respectivos planes de estudio se definieron algunas dimensiones que categorizan la vinculación del currículo universitario con el campo profesional y que son:

- la disposición potencial del currículo (capacidad del currículo de interactuar con el campo profesional a partir de sus definiciones, estructura y diseño, objetivos de formación y perfiles de egreso).
- las prácticas académico-profesionales curriculares (dispositivos presentes en el currículo para el desarrollo de actividades y prácticas de vinculación con el campo profesional, a partir de las orientaciones pedagógicas y los procesos de implementación definidos institucionalmente).
- las acciones de investigación, extensión y relacionamiento con el medio (mecanismos curriculares que vehiculizan las iniciativas, proyectos y actividades de investigación, construcción de conocimiento y relacionamiento con el medio).

1. Planes con distinta disposición potencial del currículo para interactuar con el campo profesional.

Para valorar la disposición potencial del currículo de cada uno de los planes de estudio (la capacidad del currículo de interactuar con el campo profesional) es central hacer una revisión de los apartados de los documentos referentes a las definiciones, estructura y diseño, objetivos de formación y perfiles de egreso de los proyectos curriculares. Así es posible establecer qué aspectos de estas categorías presentes en declaraciones, intenciones, formas y estructuras curriculares favorecen en mayor o menor medida el diálogo, el relacionamiento y la interrelación con el entorno. Al acercarse a los documentos de los planes de estudio, por sus diferentes procesos de elaboración, construcción y redacción, la nomenclatura de sus apartados no se corresponde necesariamente, no se relacionan directamente sus estructuras entre ellos, ni con las denominaciones referidas para el análisis, por lo tanto tomaremos sus contenidos para agruparlos en las categorías de análisis usando los apartados que los refieren con cierta flexibilidad.

El estilo de los documentos, sus estructuras y los formatos también difieren sustancialmente. El Plan 1995 está conformado por estos apartados: 1. El objeto de estudio: la comunicación, 2. Fundamentos de los contenidos programáticos del Plan de estudios, 3. Fines, 4. Principios, 5. Objetivos generales, 6. Perfil del egresado, 7. Objetivos específicos, 8. Guías y vectores del Plan de estudios, 9. Duración y amplitud de los estudios, 10. Enunciación de las asignaturas y actividades y 11. Contenidos.

El Plan 2012 se estructura de la siguiente manera: 1) Título a expedirse, 2) Antecedentes y fundamentación, 3) Principios orientadores, 4) Perfil de graduación, 5) Objetivos de formación, 6) Orientaciones pedagógicas, 7) Estructura curricular: a. Ciclos, b. Módulos, c. Orientaciones curriculares, d. Actividades curriculares, e. Trabajo de grado, f. Disposiciones especiales, g. Distribución de créditos.

1.1. Definiciones

En referencia a las definiciones, son claras las visiones diferentes y los matices presentes en los planes de estudio frente a la interacción con el campo profesional y la vinculación con el entorno. En el documento del plan 95, en los apartados relacionados a las definiciones (I. Objeto de estudio: la comunicación, II. Fundamentos de los contenidos programáticos. III. Fines y IV. Principios), se encuentran acotadas referencias al campo profesional y a la necesidad de que el proyecto curricular fortalezca su capacidad de interacción con la sociedad y el propio campo. Se evidencia por otro lado, un acumulado de reflexiones que apuntan a la incompleta construcción conceptual del objeto de estudio de la comunicación y la compleja definición como campo académico y disciplinar con su multiplicidad de facetas.

Se comienza señalando en el apartado “I. Objeto de estudio: la comunicación” que la carrera será sólo “un espacio apropiado donde discutir diferentes teorías de la comunicación, (...) definir denominaciones que responden a necesidades conceptuales diversas, (..) confrontar perspectivas adoptadas y comparar las relaciones que se entablan entre disciplinas con objetos comunes o afines, donde la comunicación se realice en producciones que contemplen distintos aspectos y medios”, así como “...un objeto en expansión, un objeto de reflexión demasiado reciente; (...) no hayan sido ordenadas suficientemente hasta ahora las condiciones disciplinarias de su difuso estatuto de existencia universitaria”, en una “una institución en formación”.

En el ítem “II. Fundamentos de los contenidos programáticos” se plantea que la “complejidad de la comunicación, (...) objeto de estudio atendido por las distintas asignaturas (...) interesa

que sus dificultades puedan ser abordadas desde distintos campos disciplinarios. (...) en un proyecto gnoseológico compartido”. Este proyecto deberá contemplar varios aspectos entre los que se incluyen: lo tecnológico con “los procedimientos intelectuales y estéticos” para su abordaje desde lo filosófico, las formas de representación y el “universo cultural contemporáneo”; lo mediático “a partir de procedimientos de crítica, de cuestionamiento y problematización de las formas vigentes”; lo creativo diferenciándose “de otras instituciones que se fijan, predominantemente, objetivos prácticos y redituables”; y mediante la observación “desde las especificidades disciplinarias”, las “diversas modalidades de la imagen en la comunicación contemporánea” iniciando una “«alfabetización» en relación con formas de comunicación no tradicionales”. El “estudio universitario de los problemas planteados” propone “mantener, en todos los casos, el plano de abstracción indispensable para una formación disciplinaria sólida, paralelamente a la adquisición y crítica de las técnicas que se han ido incorporando”. Estas declaraciones que no refieren ni tangencialmente al campo profesional, se profundizan al definir algunos objetivos de los fundamentos: a) (...) evitar las discontinuidades disciplinarias procurando la integración temática de los distintos campos, (...) a través de la estructura académica”; b) (...) minimizar las insistencias propedéutico-metodológicas, (...) la apertura y flexibilidad (...) necesarias e indispensables en los estudios terciarios; c) (...) favorecer la realización de una democracia intelectual, (...) responsabilidad teórica que suponen, a menudo sin declararlo, las destrezas profesionales y (...) el recurso creador que constituye la intransferible singularidad de la enunciación individual (...).

En los “III. Fines” donde se señalan “dos vertientes: la creación de conocimiento a partir de la investigación y la transmisión de conocimientos”, es que aparece una primera y somera referencia al campo profesional, al decir que son finalidades de la carrera ”“a) formar estudiosos y profesionales de la comunicación que puedan desempeñarse con la mayor competencia, en los medios de comunicación y en otros ámbitos (...), apreciar críticamente la realidad y propender a su eventual transformación en un sentido más adecuado a los intereses colectivos”, así como “b) promover la investigación de los procedimientos y fenómenos de comunicación social, mediante la creación de un ámbito especializado”. Estas primeras referencias se profundizan en el ítem “IV. Principios” donde se incluye además de “perspectivas plurales” en concepciones científicas y enfoques, la “relevancia de la realidad nacional. (...) Se procura así que el estudiante conozca el medio donde se desempeñará y se posibilita su mejor formación profesional práctica” y el “valor de la formación para transformar el ámbito profesional. Los graduados (...) estarán en condiciones de integrarse en la sociedad, con aptitudes para atender los planteos y proponer soluciones a los problemas. Su

formación disciplinaria les permitirá además actuar en el medio social y laboral, incidiendo en el quehacer cultural”.

En contraposición en el documento del Plan 2012, la presencia en las definiciones del propio plan de aspectos relacionados al campo profesional y su interacción con lo social es relevante. Incluye el documento un apartado inicial denominado “Antecedentes” que refiere al anterior Plan 95, del que destaca alguna de sus “fortalezas (...): definición de la comunicación que se enmarca dentro de las ciencias sociales, una sólida formación teórica, una amplitud en el abordaje a los distintos campos profesionales”, pero del que fundamenta varias “debilidades (...): escasa propuesta de aprendizajes prácticos, la desvinculación y desequilibrio de los talleres de cuarto año con respecto al resto de la carrera, la anualidad de los cursos, la falta de tesina o trabajo de grado (...), la formación insuficiente para la expresión oral y escrita (...), la escasa incorporación de la investigación en la formación, la casi inexistencia de proyectos de extensión y la disociación en los procesos de enseñanza de las funciones básicas de la Universidad”. Algunas de estas debilidades señalan ya en la introducción al Plan 2012, una valoración de la escasa capacidad de vinculación del currículo anterior con lo profesional y lo social.

En la “Fundamentación” del Plan 2012 se explicitan algunas definiciones centrales, por ejemplo que “acompaña el proceso de Segunda Reforma de la Universidad, (...) cuya orientación apunta hacia la generación de espacios de formación de excelencia vinculados con las realidades del país y la región”, en una “coyuntura institucional (...) proceso de integración institucional que concluirá con la creación de una Facultad de Información y Comunicación, (...) mayor desarrollo y consolidación institucional”. Este primer señalamiento ya acerca un posicionamiento institucional acerca de la pertinencia, que está reflejado en varios documentos de la Udelar y resoluciones de su Consejo Directivo Central en los años cercanos a la formulación del plan de estudios. Si referimos a alguno de ellos¹⁸, la cuestión de la pertinencia aparece como central al hacer énfasis en el impulso del “diálogo con la Sociedad acerca de las prioridades de la Universidad”. Asimismo la explicitación de la “excelencia” de los espacios de formación generados en relación con la realidad nacional, parece tomar partido por un paradigma de calidad en la educación superior no economicista, sino centrado en la relevancia de las realidades sociales y políticas de institucionales y sistemas educativos, que atiende dimensiones cualitativas, éticas, de construcción de ciudadanía y democracia que fundamentan un desarrollo humano sostenible. Esta vinculación de la calidad, la pertinencia y la relevancia social de la educación superior como bien público

18 Equipo Rectoral UDELAR (2009). “La Universidad al servicio de la República”. Disponible en: <http://www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/4477/siteId/1>

(Dias Sobrinho, 2008), aparece traducido en varios ítems de los Principios Orientadores, el perfil del graduado y los propósitos del plan que veremos más adelante.

El documento “La Universidad al servicio de la República”¹⁹ aparece como una síntesis del posicionamiento sobre la pertinencia de la UdelaR reflejado en algunas definiciones básicas de llamada “Segunda Reforma”, ya reseñadas en el apartado anterior. Estos objetivos que la institución se plantea y los caminos propuestos para su concreción, parecen servir de base a aspectos y definiciones contenidas en el currículo propuesto para la Licenciatura en Comunicación. Es acá donde la propuesta curricular fundamenta una concepción pedagógica que atiende la autonomía de los estudiantes, una mayor flexibilidad, articulación e integración de las funciones universitarias sustantivas, que posibiliten un equilibrio teoría-práctica y formación profesional y académica. Para ello se propone la construcción de itinerarios curriculares que dialoguen con el desarrollo académico del servicio y la UdelaR, “habilitando la inserción en el ámbito laboral, los estudios de posgrado y la formación permanente”. Otro aspecto que se fundamenta en el nuevo plan es que “incorpora el sistema de créditos, (...) modalidades de cursado tendientes a cubrir distintas singularidades, (...) y el incentivo a la realización de actividades en todo el país”, cuestiones que deberían “potenciar la autonomía estudiantil, habilitando un tránsito flexible que le permita aprehender críticamente distintas propuestas formativas desde una perspectiva interdisciplinaria, así como abordar procesos comunicacionales complejos y contextualizados, de forma ética y responsable”.

Es interesante señalar que algunas definiciones del plan de estudios que hacen referencia a la pertinencia curricular se encuentran en el apartado “Del Perfil de Graduación”, especialmente la definición de la comunicación “como constituyente inalienable de la vida social humana, se propenderá a la real democratización de la comunicación, apostando a la más amplia pluralidad y diversificación de voces, al respeto de los derechos humanos, destacando a la libertad de pensamiento y expresión como principio rector de la vida democrática de las sociedades”. Pero es en las definiciones presentes en los denominados “Principios Orientadores” del plan, donde la pertinencia y relacionamiento con el campo se profundizan en su declaración explícita, que encuadra una mayor disposición potencial del currículo.

Algunos de estos aspectos se subrayan en un repaso por los principios orientadores: autonomía estudiantil; flexibilidad curricular; articulación curricular; interdisciplinariedad (“abordar críticamente el campo comunicacional, desde una perspectiva inter, multi y transdisciplinar”); integración de funciones universitarias (“la formación promoverá una

¹⁹ Equipo Rectoral UDELAR (2009). “La Universidad al servicio de la República”. Disponible en: <http://www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/4477/siteId/1>

educación integral; (...) creación de conocimiento aplicado en la resolución de problemas socialmente pertinentes, en continuo diálogo y acción con diferentes actores sociales”); investigación (“fomentará la iniciación de estudiantes en el diseño y desarrollo de proyectos de investigación universitaria”); extensión (“una formación superior exige de un permanente contacto y retroalimentación con la realidad extra-muros universitarios. (...) garantizar que cada estudiante de la licenciatura realice actividades de extensión; (...) donde exista una pertinencia disciplinar, política y ética para la intervención”); conexión con el mundo del trabajo (“realización de una práctica preprofesional”); integración teoría-práctica / académico-profesional (“superar la falsa oposición entre los enfoques exclusivamente academicistas y los perfiles estrictamente profesionales, tanto en el diseño de los núcleos curriculares, como en los espacios de enseñanza, investigación y extensión. (...) superación de la dicotomía entre teoría y práctica, promoviendo la creación de conocimiento a partir del abordaje crítico y constructivo a desafíos sociales reales”); formación ética (“transversalmente una formación en ética académica y profesional”).

Con respecto a los Principios Orientadores del Plan de Estudios, en los diez aspectos centrales definidos se observan elementos que explicitan el esfuerzo y la capacidad del currículo de interactuar con el entorno, efectivizando “la participación de la institución educativa, a través de sus actores, en la vida social, económica y cultural de la sociedad en la que ella se inserta” (Dias Sobrinho, 2008:93).

1.2. Objetivos de formación

Si se repasan los distintos objetivos de formación presentes en los documentos de los planes en referencia a la vinculación con el campo profesional, se encuentran diferencias en el foco de los propósitos de los procesos de formación, así como en las cuestiones formales de formulación y de intencionalidad educativa que se explicitan.

El plan 95 plantea una serie de objetivos generales (apartado V.) de poca vinculación con el campo profesional, entre los que se pretende la “flexibilidad del proceso de formación”, la “interdisciplinariedad”, la presencia de “aspectos epistemológicos”, la “prioridad en la formación básica”, la “diversificación de procedimientos de enseñanza-aprendizaje y superación de la dicotomía «teoría» y «práctica»” y la “aptitud para el cambio y actualización permanentes”. En algunos de sus desarrollos se señalan, de manera tangencial, algunas preocupaciones relacionadas a lo profesional en los propósitos formativos, por ejemplo en referencia a que la “formación básica es necesaria para (...) las transformaciones previsibles de la disciplina y de la práctica profesional de los egresados, haciéndolos aptos para una

formación progresiva”, o a una “enseñanza teórico-práctica exigente que habilite a los estudiantes tanto a la aplicación de las variadas destrezas propias de su profesión, como al ejercicio de su reflexión sobre los fenómenos de la comunicación”. En el apartado VII. Objetivos específicos es donde se explicitan por primera vez en el plan elementos que pretenden acercar lo curricular al campo profesional, se señala que se pretende “formar un profesional en el ejercicio de la comunicación egresado de la Universidad de la República” y se enumeran una serie de competencias y capacidades profesionales en relación a lo social.

En los propósitos formulados por el Plan 2012 (Objetivos de formación) se encuentran referencias centrales a la pertinencia. Podemos relevarlos en su objetivo general: “formación integral orientada a la construcción y análisis crítico-propositivo de los procesos comunicacionales. Para ello se desarrollarán -con especial énfasis- las capacidades y destrezas teóricas y metodológicas necesarias tanto para la producción de conocimiento como para el desempeño profesional y académico, desde una ética del compromiso y responsabilidad social”, así como también en varios de sus objetivos específicos que se destacan por poner un énfasis en la pertinencia y vinculación con lo profesional y lo social.

Es también en las Orientaciones Pedagógicas del Plan 2012 donde se explicitan aspectos de la disposición potencial del currículo en función de su pertinencia integral, al señalar que propende a un “(...) modelo pedagógico (...) se centra en los aprendizajes del estudiante. La formación tiene como horizonte la autonomía de los sujetos, y esta se construye con otros en forma dialógica; supone desarrollar capacidades de crear y transformar. (...) promueve el trabajo individual y grupal, en base a dispositivos didácticos que estén orientados al desarrollo de las capacidades y habilidades personales y colectivas. (...) los desarrollos teóricos de la complejidad permiten concebir el tradicional dualismo teoría-práctica como una *praxis*, evitando un pensamiento disyuntor, atomizado y descontextualizado”. Asimismo plantea “escenarios formativos que articulan el trabajo de enseñanza, investigación y extensión, así como la integración de prácticas preprofesionales”, con una “actitud docente profesional -que se traduce en una revisión de las prácticas educativas-, así como de una permanente formación docente y actualización profesional”. Para el plan es central la “dimensión ética del trabajo universitario, académico y profesional, dimensión que será objeto de reflexión para estudiantes y docentes” e “institucionalmente, (...) dedicación de una importante porción de los recursos docentes para implementar un sistema de orientación estudiantil”. Se incorporan además en las orientaciones referencias a que “el cuerpo docente permanezca al tanto no solo del Plan de Estudios, sino también de las vicisitudes de su implementación” y se incorpore el “uso variado de modalidades y sistemas de evaluación, que deberá tener coherencia con las modalidades de cursado y de enseñanza”.



En estas definiciones contenidas en las Orientaciones Pedagógicas se visualiza un enfoque y organización curricular que indican una mayor pertinencia social e integral del currículo y que luego se traduce en un diseño con abordajes integrales y escenarios formativos, y referencia a la gestión curricular necesaria para favorecer la implementación de este diseño pertinente (que se desarrollaran al abordar la estructura curricular).

1.3. Estructura y diseño

Al adentrarnos en una comparativa de las categorías centrales de estructura y diseño de los dos planes, se evidencian disímiles modelos de construcción de los proyectos curriculares, que tienen énfasis distintos en relación a su disposición potencial frente al campo profesional y el entorno social como dinámicas de pertinencia del currículo.

1.3.1. Plan 95: un diseño con vectores alejados del campo profesional

El Plan 95 conforma su estructura a partir de lo que denomina “vectores del plan”, ejes que vertebran los contenidos y que organizan un conglomerado de asignaturas en un diseño con espacios de formación obligatorios anuales y con un itinerario común y general en los tres primeros años de la carrera, que se diversifica de forma acotada en el cuarto y último año de la curricula. En el apartado VIII. Guías y vectores del Plan de estudios, se señalan que los “ejes en base a los que se estructura el contenido curricular son:

a) formación en las ciencias sociales y humanas con conocimientos teóricos y metodológicos adecuados; b) información sobre los procesos cognoscitivos, los diversos lenguajes y la interpretación simbólica de la comunicación social, (...); c) (...) problemas emergentes de las relaciones de poder en los fenómenos de comunicación nacionales e internacionales; d) (...) dimensión estética y ética de los fenómenos de comunicación; e) aplicación constante de los conocimientos adquiridos a tareas de campo y actualizar el uso de las tecnologías (...).”

El repaso de las guías-ejes estructurantes del plan como así también de los vectores, muestran una ausencia de referencias a la formación profesional y su relación con el campo como dimensiones que estructuran y construyan la disposición del plan de estudios, colocando esta centralidad en lo disciplinar desde las ciencias sociales y humanas y sus desarrollos teórico-metodológicos al analizar la comunicación como objeto de estudio. En definitiva el repaso de los tres vectores muestra una disposición modélica del plan alejada del campo profesional de la comunicación, máxima evidenciada al constatar su ausencia como eje del proyecto curricular (los vectores son: Ciencias Sociales, Ciencias de la Comunicación y Técnico y Metodológico).

El plan 95 fue formulado para cuatro años de duración como “plan general de estudios, a semejanza de otras Licenciaturas de la Universidad”, con una “dedicación (...) entre 20 y 24

horas semanales de cursos o actividades curriculares equivalentes” y estima unas 2430 horas de actividades curriculares, información contenida en el apartado IX. Duración y amplitud de los estudios. En el repaso de las asignaturas definidas en el ítem X, además de su condición de obligatorias y anuales, se reflejan en su nomenclatura, pero también en el desarrollo de contenidos esbozado por lo menos en las unidades curriculares hasta tercer año (ítem XI. Contenidos), las preocupaciones y énfasis ya señalados al relevar los vectores y ejes estructurantes del proyecto curricular. Se constata una ausencia casi total, en los títulos y en los contenidos de las denominadas asignaturas hasta tercer año, de un acercamiento al campo profesional de la comunicación, sus desarrollos profesionales, áreas o subcampos, ni una conexión clara del propio campo con el estudio, la intervención y la investigación de los procesos de comunicación anclados en lo social, que aporten a la vinculación y relacionamiento entre la universidad y sus entornos.

En el cuarto año (con 570 hs.) recién aparecen los espacios curriculares que, al parecer en su nomenclatura profundizaban en áreas profesionales, subcampos o quehaceres del campo profesional con una modalidad definida como “seminario-taller”, que el documento del plan no explicita sus particularidades ni las diferencias con las asignaturas. Los seminarios-taller propuestos son: Seminario-Taller de periodismo, Seminario-Taller audiovisual, Seminario-Taller de comunicación comunitaria, Seminario-Taller de publicidad (todos estos con 90 horas curriculares) y el Seminario-Taller de análisis de la comunicación (de 180 hs.).

El plan especifica que los estudiantes orientados a la formación profesional deben cursar por lo menos tres seminarios (de 90 hs., lo que suma 270 hs.) y los estudiantes orientados a la investigación deben cursar el Seminario-Taller de análisis de la comunicación (180 hs.) y otro seminario. Para completar las 570 horas del cuarto año, los futuros graduados deben de aprobar un mínimo de tres asignaturas opcionales (no desarrolladas ni en titulares en el plan) que “se brindarán de acuerdo a la demanda y las posibilidades que el Servicio pueda resolver”, hasta completar las 570 horas de estudio. Es de interés subrayar la importancia en el diseño del cuarto año, por lo menos en su carga horaria y en su posibles consecuencias como alternativa preferencial de itinerarios estudiantiles, del “Seminario-Taller de análisis de la comunicación” que se presenta, conteste a los vectores estructurantes del plan, como la vertiente central del egreso de un profesional académico de la comunicación al preparar para “una labor investigadora”.

Si se relevan los contenidos propuestos para los seminarios-taller más profesionalizantes, se encuentra en esos espacios un cierto descreimiento de la formación para el desempeño de los

graduados en las respectivas áreas del campo profesional. Esto se puede observar en el seminario de periodismo, en formulaciones que ponen énfasis en abordajes “con una concepción teórico-práctica” donde se señala que las modalidades, formatos y géneros “serán presentados de modo de familiarizar al alumno con una profesión particularmente polivalente y posibilitarle su inserción en un mercado y en demandas sociales extremadamente lábiles y de desarrollo difícilmente predecible” donde “la existencia de posibles especializaciones (...) recibirán el mínimo de atención que sea posible”. También se encuentra en los contenidos del seminario de audiovisual una acotada preocupación por una formación para el campo profesional al proponer que el “enfoque será teórico-práctico en la medida de lo posible” y que el “sistema de comunicación electrónica vigente en el país (...) no debe ser el paradigma único de referencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, planteando que “el alumno adquiera un conocimiento amplio, aunque ilustrativo e introductorio, de la tecnología condicionante de estas actividades y concomitantemente que reconozca los géneros y formatos posibles, pudiendo evaluar diversos modelos y adquirir destrezas para producirlos o ser capaz de contribuir a su producción”. En relación al seminario de comunicación comunitaria se encuentran nulas referencias al área profesional en los contenidos, siendo por su parte interesante la propuesta de formación del área de publicidad en el seminario, que se construye negando lo profesional al señalarse que “en cualquiera de las dos interpretaciones teóricas el mensaje publicitario procura incentivar el consumo y el caso de la comunicación institucional, por imperio del sistema productivo, consolidar la estructura empresarial, sería preferible que la Universidad se limitara al análisis y la reflexión sobre este tipo de mensajes, dejando librado a la existencia de pasantías con la industria la práctica de su confección”.

En el año 2009 se incorporan modificaciones al plan a partir de la “Propuesta de ajustes al Plan de Estudios 1995”²⁰. En su fundamentación para los cambios propuestos se encuentran de manera clara y explícita algunas de las valoraciones acerca de la pertinencia y vinculación con el campo profesional específico que se venían señalando: “El actual Plan de Estudios brinda a los estudiantes una formación general en Ciencias de la Comunicación, pero no permite una mínima profundización en alguno de los campos profesionales o académicos en que pueden actuar quienes se gradúan. La experiencia comparada de otros países y universidades muestra que esto resulta necesario para la formación del estudiante de grado, y suele expresarse en orientaciones diversas hacia el final de las carreras de Comunicación”. El espíritu de las modificaciones “apunta a fortalecer los Seminarios-Taller de Cuarto Año, aumentando su carga horaria y orientando a los estudiantes sobre las asignaturas optativas y/o electivas a escoger según la orientación profesional o académica por la que opten. Esto

²⁰ Aprobada por la Asamblea del Claustro de la Licenciatura el 5 de diciembre, por la Comisión Directiva el 10 de diciembre y por el Consejo Directivo Central el 23 de diciembre de 2008 y publicado en el Diario oficial el 6 de febrero de 2009.

ayudará que se concentren, en el último tramo de su formación, en un área de conocimiento y actuación profesional, evitando la dispersión que suele producirse actualmente”.

El texto final de modificación de cuarto año aumenta la carga horaria de cada seminario-taller, llevándolos a todos a las 180 horas anuales y señala que los estudiantes deben cursar hasta un máximo de dos, completando con materias optativas (ofrecidas por la propia LiCCom) y/o electivas (dictadas por otro servicio universitario) hasta completar las 570 horas de estudio. Asimismo se conforma un Comité Académico de asesoramiento, para orientar a los estudiantes sobre los trayectos, las asignaturas optativas y electivas, según las distintas orientaciones académicas y/o profesionales, y también “en la acreditación de otras actividades de enseñanza, investigación y extensión” que posteriormente se formalizan y se definen de manera operativa con resoluciones de los órganos de gobierno del servicio durante el año 2009 (por ejemplo que los seminarios-taller pueden acreditar hasta un máximo de 60 horas no presenciales, la aprobación de “trayectos sugeridos” correspondientes con los seminarios, o que pueden acreditarse, en la carga horaria total de cuarto año, hasta un máximo de 60 horas de otras actividades de enseñanza, investigación o extensión). Es así que las modificaciones del cuarto año del Plan 95 intentan subsanar, desde cambios acotados en la estructura y el diseño hacia el final del proyecto curricular, las problemáticas de desvinculación del currículo con el campo profesional ya experimentadas por los actores del servicio durante los años de implementación del propio plan 95.

1.3.2. Plan 2012: estructura en ciclos y módulos con itinerarios que confluyen en lo profesional

La estructura curricular del Plan 2012 difiere en sus criterios centrales del diseño del Plan 95 al constituirse a partir de tres ciclos de formación y cinco módulos. Al decir del documento el “conjunto de contenidos en cada uno de los ciclos se articula en forma coherente y con una temporalización que contribuye a concretar fases específicas en el desarrollo de la carrera. Cada estudiante construirá su propio itinerario curricular, culminando con un trabajo de grado que podrá tener diferentes formatos según las particularidades de cada recorrido”. Estos ciclos conforman la organización interna del plan y son, para el estudiante “mojones en su proceso formativo, dando muestras de su avance en la carrera”.

Ya en la propia definición de los ciclos y sus propósitos, explicitados en “Objetivos de formación específicos” para cada ciclo, se enmarca una disposición potencial del plan más cercana al campo profesional, con una vinculación fuerte con el entorno y una preocupación más amplia por el relacionamiento con lo social, visible en etapas muy tempranas de los itinerarios estudiantiles. El propio Ciclo Inicial (los dos primeros semestres) señala que

deberá tener un “primer abordaje a los estudios y prácticas en comunicación, (...) a los enfoques teóricos básicos, así como a los aspectos definitorios de las distintas áreas académico-profesionales y las (...) principales plataformas y medios de comunicación”. Es central en relación a la pertinencia, la referencia a que “ya desde un comienzo se efectivizarán prácticas en territorio a través de la resolución de problemas reales”, donde “los estudiantes deberán hacerse de las capacidades necesarias para transitar la carrera (...) para desarrollar un *itinerario curricular* propio”, en un ciclo que en su definición “comprenderá también las actividades introductorias a la vida universitaria, estimulando la participación activa y el compromiso con el cogobierno universitario”.

Los dos siguientes ciclos plantean, en un proceso gradual, una preocupación por la vinculación crítica con el campo profesional y académico anclado en el medio social, que define y es el cerno del proyecto curricular. En el Ciclo de Profundización (tres semestres intermedios) se explicitan como objetivos “enfaticar la reflexión crítica sobre los procesos de comunicación, (...) habilitar para el diagnóstico, análisis e intervención respecto a los fenómenos comunicacionales en el medio social, de forma ética, responsable y profesional”. Se pretende que el estudiante “domine aspectos teóricos, técnicos y metodológicos desde un enfoque integral e interdisciplinar”, esté “capacitado para comenzar a planificar su trabajo de grado” y “comenzar a desarrollar, desde entonces, la práctica preprofesional”. Pero es en el Ciclo de Graduación (los tres últimos semestres de la carrera) donde la pertinencia integral del currículo parece catalizarse al ser la etapa de “consolidación académica y profesional”, así como de “especialización, profundización y perfeccionamiento en las áreas académico-profesionales”, donde se debe dar la “articulación e integración de conocimientos previos, acordes a cada itinerario formativo” con la presencia de diversas actividades que confluyan “en el desarrollo de la práctica preprofesional y la elaboración del Trabajo de grado”.

En referencia al diseño del Plan, su duración continua siendo de 4 años pero con una definición semestral (8 semestres) y conteste con la «Ordenanza de Estudios de Grado y otros programas de formación terciaria» que rige a toda la Udelar, incluye el sistema de créditos (con 360 créditos mínimos: 5450 horas de trabajo estudiantil) y la semestralización de los cursos, actividades y unidades curriculares. Además de los tres ciclos, Inicial (con 90 créditos), Profundización (135 créditos) y Graduación (135 créditos), el plan incluye su diseño por Módulos, que son definidos como un “conjunto de conocimientos que por su afinidad conceptual, teórica o metodológica, conforman una porción claramente identificable de los contenidos del Plan de Estudios”. En los cuatro primeros módulos diseñados como contenedores de los contenidos básicos del Plan de estudios, se pueden señalar elementos contestes con la disposición potencial del currículo en su capacidad de interactuar con el

entorno y el campo profesional. Estos elementos están presentes de manera explícita en la formulación, contenidos, competencias a desarrollar y actividades del módulo 1) Lenguajes y medios (de 58 créditos mínimos), del módulo 2) Teoría y análisis de la comunicación (que cuenta con 50 créditos), del módulo 3) Sociedad, cultura y políticas de comunicación (con 50 créditos mínimos) y del apartado 4) Metodología (con 40 créditos mínimos), siempre con una perspectiva que propende a un desarrollo académico-profesional integral de los estudiantes..

Pero es el módulo 5) Profesional-integral que cuenta con un número mayor de créditos mínimos (84 créditos), que desde su denominación propende a colocar al proyecto curricular en vinculación directa con lo profesional y la integralidad de diversos aspectos del quehacer académico-profesional y de las funciones universitarias. Para ello señala que es la “plataforma concreta” en la que actividades y saberes se articulan con los contenidos que apuntan a la “reflexión, producción y creación de conocimientos -aplicados a problemas reales y en permanente actualización-” y que “agrupará aquellas actividades cuyo énfasis esté signado por la transversalidad de sus abordajes”. De manera explícita y como ya hemos relevado, afirma que “esta característica no es exclusiva de este módulo”, pero es aquí donde las actividades curriculares tienen como “objetivo específico (...) integrar prácticas y saberes académico-profesionales” junto al “desarrollo central e integral del conjunto de áreas profesionales de la comunicación (audiovisual, periodismo, publicidad, comunicación comunitaria, educativa, organizacional, investigación profesional, entre otras)”. Es en este espacio del currículo donde se pretenden articular “los abordajes profesionales del resto de los módulos, integrándolos mediante actividades centrales (ejemplo: seminarios, talleres, etc.) que trabajen transversal e integralmente la formación específica de cada área profesional a lo largo de toda la carrera. Se fomentará, pues, la creatividad estudiantil, promoviendo el trabajo grupal cooperativo, a través del diseño e implementación de proyectos específicos”.

El módulo integra algunos dispositivos que efectivizan de manera explícita las dinámicas de pertinencia integral presentes en la disposición potencial del currículo y que son la “Práctica preprofesional” (PPP), el “Sistema de Orientación Curricular” (SOCUR) que incluye también créditos mínimos de aprobación y las Orientaciones Curriculares. Es entonces en este módulo denominado Profesional-Integral, donde la cuestión de la pertinencia curricular se visualiza efectivamente al analizar las dinámicas del programa académico, es decir “los procesos, mecanismos y dispositivos que se han construido alrededor y dentro del currículo, para fortalecer su vinculación con el entorno” (Malagón, 2009:17), entre los que se listan la PPP y el SOCUR, sus contenidos básicos pertinentes, las orientaciones curriculares conformadas por itinerarios sugeridos y el denominado Trabajo final de Grado (TG).



Según el documento del Plan la PPP (de carácter obligatorio y acreditable en el Ciclo de Graduación) “comprenderá la conexión real de cada estudiante con el mundo del trabajo (...) la puesta en práctica de los conocimientos desarrollados a lo largo de la carrera, sometiéndolos al examen de la realidad profesional” y vinculándola al itinerario curricular escogido (con la “asesoría, orientación, y supervisión (...) del cuerpo docente, como de integrantes de la organización donde desarrolle su práctica”). El SOCUR (también acreditable) figura como el “andamiaje que sostendrá al estudiante en la construcción y tránsito por su itinerario curricular” mediante la “reflexión respecto a su vocación, formación y aspiraciones académico-profesionales, (...) su vinculación con la vida universitaria”, con “diferentes modalidades (talleres, asesorías entre pares, asesorías metodológicas y académicas, entre otras) que permitirán hacer de la reflexión colectiva sobre las prácticas una herramienta profesionalizante”. Acá se integran mecanismos como las tutorías y acompañamiento estudiantil, la orientación en perfiles laborales, la alfabetización académica y digital, los Espacios de Formación Integral²¹, etc. Asimismo en los contenidos básicos propuestos para el módulo Profesional-Integral se listan, con una descripción precisa, múltiples aspectos que atienden y profundizan la relación del plan con el campo profesional.

Las “Orientaciones curriculares” se definen como “itinerarios curriculares sugeridos, cuyo objetivo es orientar a los estudiantes en su opción por una especificidad profesional o académica determinada”. Es así que las “orientaciones curriculares ofrecerán una formación integral y flexible en áreas profesionales específicas tales como periodismo, publicidad, comunicación educativa y comunitaria, producción cinematográfica y audiovisual, comunicación organizacional, entre otras. También podrán proponerse itinerarios con una orientación preferencial hacia la investigación de los fenómenos comunicacionales, así como trayectorias interdisciplinarias articuladas con otros campos académicos y profesionales”. Los itinerarios sugeridos “serán sometidos a periódicas revisiones para su actualización y transformación, así como para (...) eventuales nuevas orientaciones”, siendo realizado por “docentes, estudiantes y egresados”, y una vinculación con el “campo académico, profesional y social” que determinará la “pertinencia disciplinar y coyuntural” y evaluará “si es posible garantizar su calidad, así como la disponibilidad de los recursos universitarios suficientes”. Las orientaciones serán transversales a los módulos integrando actividades curriculares comunes (obligatorias), opcionales (optativas y electivas) y libres (la PPP, el SOCUR, el TG, el remanente de opcionales y la “acreditación de actividades que no integren la oferta académica curricular y que -considerada su pertinencia- sean avaladas”). La trayectoria de los estudiantes finaliza con el Trabajo de Grado (acreditable) que “será el proyecto de referencia

21 UdelaR (2009). Documento “Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio”. Disponible en: http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/resolucion_del_CDC_Extension.pdf

de cada estudiante al momento de culminar sus estudios (...) correspondiéndose con el itinerario curricular desarrollado”. Asimismo se plantean como obligatorias al menos, la realización de una experiencia de investigación, una de extensión y una actividad en otro servicio universitario.

El diseño estructurado de forma modular con abordajes integrales y escenarios formativos que articulan trabajos de “enseñanza, investigación y extensión, así como la integración de prácticas preprofesionales”, parecen potenciar un proceso de apropiación de los distintos saberes académicos en experiencias de interacción con el entorno que se integran al currículo. Asimismo se encuentran algunas aristas interesantes en las Orientaciones que hacen referencia a la gestión curricular necesaria para favorecer la implementación de este diseño pertinente, al abordar la estructura curricular: itinerarios formativos, sistemas de orientación estudiantil, integración del equipo docente en la ejecución del Plan de Estudios, sus ajustes y modificaciones, modalidades de evaluación formativa de procesos y productos, y una “novel Estructura Académica implementada desde el 2010” conformada por Departamentos, Áreas y Unidades de Apoyo, que dejan atrás la organización académica anterior diseñada por materias, asignaturas y/o espacios disciplinares.

1.4. Perfil de egreso

Para el análisis de la categoría “perfil de egreso” en los proyectos curriculares, se toma una definición amplia de lo delineado en los planes de estudio que da cuenta de la disposición potencial para vincularse con el entorno y el campo profesional, en la misma línea que lo hacen Bentacur y Mancebo al señalar que “el perfil de egreso, o perfil profesional, puede ser entendido como el tipo de estudiante que se espera formar en un determinado programa educativo y los rasgos deseables que los estudiantes deberían incorporar a lo largo del mismo. Es por tanto un componente estratégico de los planes de estudio que informa –o al menos debería hacerlo- a todo su contenido y estructuración” (2017:5). Los autores a su vez citan como referencia lo desarrollado por Hawes, al proponer que en el ámbito de la educación superior el perfil de egreso encierra tanto una declaración como una promesa: “El perfil de egreso es una estructura descriptiva que representa la promesa y el compromiso institucional hacia la sociedad y los estudiantes en términos de habilitar a éstos en los principales dominios de la profesión. Como contenido del contrato social entre la universidad y el estudiante y la sociedad, representa aquello que la universidad respaldará y certificará en el acto de graduación” (2012:2)²². El perfil de egreso entonces habilita a los estudiantes para dominar un campo profesional específico, al mismo tiempo que presupone que en el proceso de

²² Hawes, Gustavo. 2012. El perfil de egreso. Documento de Trabajo del Departamento de Educación en Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina, Universidad de Chile. Disponible en: <http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2010Perfil%20de%20egreso.pdf>.

formación se van a desarrollar determinadas competencias que incorporan la pertinencia con el campo y lo social, una dimensión que se pretende abordar en profundidad más adelante.

El plan 95 incluye un acotado apartado denominado “VI. Perfil del egresado”, que por su generalidad y tamaño, evidencia una baja preocupación al decir de Hawes (2012) por “el compromiso institucional hacia lo social” y “los principales dominios de la profesión”. El documento señala que “pretende que el egresado:

- “a) posea una amplia formación tanto en ciencias sociales y humanas como en las nuevas tecnologías que le posibiliten una aproximación a la realidad a través de factores culturales, sociales, políticos y económicos, nacionales, regionales e internacionales;
- b) maneje instrumentos intelectuales que le permitan, a través de la reflexión crítica, del análisis y de la investigación, la identificación, el diagnóstico y el planteo de respuestas y soluciones a los problemas desde la perspectiva plural de las Ciencias de la Comunicación;
- c) maneje instrumentos técnicos adecuados a las necesidades de distintas formas de comunicación verbal, visual, auditiva, mediática y multimediática, con solvencia profesional y creatividad suficiente;
- d) tenga capacidad para la elaboración, producción y difusión de mensajes creativos y esté éticamente formado para contribuir a la consolidación de la comunicación en cualquiera de sus formas”.

La reducida enumeración de aspectos del perfil parece dar cuenta de preocupaciones de formación académica e intelectual en ciencias sociales y humanas y en lo tecnológico para aproximarse a la realidad, manejando metodologías e instrumentos técnicos para distintos lenguajes y elaboración de mensajes, pero con acotadas referencias al campo profesional. Algunas de las competencias entendidas como necesarias en un graduado están también presentes en el ítem denominado “VII. Objetivos específicos” (ya reseñado anteriormente) y que propone “formar un profesional en el ejercicio de la comunicación egresado de la Universidad de la República” con siete características centrales. Se vuelve a poner énfasis en las capacidades para “emitir mensajes precisos, racionales y con valores éticos y estéticos”, “interpretar los contenidos de los diversos mensajes” e “interpretar las necesidades de la comunidad” (dimensión que no se define claramente). Asimismo se incorporan “competencias para realizar trabajos profesionales de investigación”, para “elaborar procedimientos que contribuyan al mejoramiento de los procesos de comunicación, a elevar el nivel informativo y profesional de los comunicadores”, para “la formación de una actitud crítica en la población ante los medios masivos y sus mensajes” y finalmente que “sea capaz de apoyar a organizaciones sociales y a otras instituciones en el diseño de sus estrategias de difusión”.



Por el contrario el perfil de egreso, denominado “Perfil de graduación” en el plan 2012, presenta una profusa formulación de declaraciones y promesas (ya desarrolladas en ítems anteriores) que señalan una disposición potencial mayor del proyecto curricular. A este apartado declarativo se suman una serie de competencias que profundizan, desde los saberes a ser adquiridos, la disposición potencial del plan de estudios en su vinculación al campo, a la profesión y a las destrezas y quehaceres pertinentes, con un evidente compromiso institucional. A diferencia del perfil presentado por el plan 95, a las preocupaciones de formación académica, disciplinar y teóricas del campo comunicacional, se suman las dimensiones metodológicas y los instrumentos técnicos para intervenir en los procesos de comunicación desde la profesión de la comunicación, conjuntamente con la elaboración de productos y el manejo de los distintos lenguajes, mensajes, medios y plataformas. Este énfasis en la intervención en los procesos de comunicación desde el campo profesional se imbrican con una explícita vinculación con los actores sociales y las políticas públicas.

El documento señala que “cada licenciado en comunicación será capaz de:

- Realizar un análisis crítico y propositivo del fenómeno comunicacional.
- Elaborar mensajes comunicacionales dando cuenta de una correcta expresión oral y escrita, así como de un manejo adecuado y creativo de los distintos lenguajes.
- Desempeñarse creativa y profesionalmente en las más diversas plataformas y medios de comunicación.
- Favorecer y potenciar los distintos procesos comunicacionales de sujetos singulares y colectivos.
- Utilizar e integrar las tecnologías de la información y la comunicación a los procesos comunicacionales, desde una perspectiva crítica e innovadora.
- Elaborar y gestionar proyectos de comunicación.
- Analizar, diseñar, implementar y coordinar los procesos de comunicación de instituciones públicas y privadas a nivel interno y externo.
- Diseñar y llevar a cabo proyectos de investigación e innovación en el campo de la comunicación.
- Contribuir con los más diversos actores sociales en el análisis, diseño, implementación, y promoción de políticas públicas de comunicación.
- Formar parte de equipos interdisciplinarios y promover su integración”.

El final del apartado profundiza el enfoque al concluir señalando que “la graduación supondrá el desarrollo de las capacidades para el desempeño crítico, creativo, dinámico e innovador en consonancia con un campo académico, profesional y tecnológico en constante renovación”.

1.5. Un resumen de las categorías relevadas en la dimensión “disposición potencial del currículo”

La siguiente tabla intenta resumir la disposición potencial del currículo de cada uno de los planes de estudio como capacidad del currículo de interactuar con el campo profesional, a partir de las distintas categorías relevadas:

Disposición	Plan 95	Plan 2012
Definiciones	Campo académico y disciplinar en construcción del objeto de estudio, con acotadas referencias al campo profesional.	Campo profesional y académico con integralidad de funciones universitarias sustantivas y en diálogo con la sociedad, enmarcado en proceso de la “Segunda Reforma de la Udelar”.
Objetivos de formación	Prioridad de la formación básica teórica y disciplinar con tangencial vinculación con el campo profesional y lo social.	Formación integral flexible en itinerarios curriculares, con concepción pedagógica que articula las funciones universitarias, equilibrio teoría-práctica y desempeño profesional-académico, desde ética del compromiso y responsabilidad social.
Estructura y diseño	Vectores-ejes con centralidad en lo disciplinar, las ciencias sociales y humanas y lo metodológico, con ausencia del eje del campo profesional. Itinerario rígido, obligatorio, común y general de tres años con asignaturas y contenidos disciplinares, que se diversifica hacia áreas profesionales de forma acotada en el último año. Reformulación 2009: fortalece 4to año, trayectos áreas profesionales.	Ciclos (proceso gradual: inicial, profundización, graduación) y módulos con itinerarios que confluyen en el campo profesional y académico anclado en el medio social. Graduación: etapa de consolidación en áreas académico-profesionales. Módulo Profesional-integral: integralidad del quehacer académico-profesional y de funciones universitarias. Gestión curricular de implementación con itinerarios formativos, sistema de orientación estudiantil y estructura académica acorde. Enmarcado en los principios de la “Ordenanza de estudios de grado” de la Udelar.
Perfil de egreso	“Estudiosos y profesionales” con formación académica e intelectual en ciencias sociales-humanas y lo tecnológico. Egresado que maneje metodologías e instrumentos técnicos, distintos lenguajes para la elaboración de mensajes y medios, con referencias a las áreas, el campo profesional y el contexto social.	“Habilitación profesional-académica”: desempeño activo en el campo profesional. Formación en conocimientos y herramientas para realizar análisis crítico del campo comunicacional, metodologías e instrumentos para intervenir en procesos de comunicación desde la profesión, elaboración de productos y manejo de lenguajes, mensajes, medios y plataformas. Énfasis en intervención en el campo profesional y en vinculación con actores sociales, políticas públicas y el contexto social.

2. Resumen de las categorías relevadas en la dimensión “disposición potencial del currículo”

2. Presencias, ausencias y énfasis: revisión de las prácticas académico-profesionales, sus dispositivos, las acciones de investigación-extensión y sus mecanismos.

En este apartado la intención es abordar las dinámicas de pertinencia en los “procesos, mecanismos y dispositivos que se han construido alrededor y dentro del currículo” (Malagón, 2009:17) de los dos planes de estudio, para fortalecer su relacionamiento con el campo profesional y su vinculación con el medio a partir de:

- las prácticas académico-profesionales curriculares (dispositivos presentes en el currículo para el desarrollo de actividades y prácticas de vinculación con el campo profesional, a partir de orientaciones pedagógicas y procesos de implementación definidos institucionalmente).
- las acciones de investigación, extensión y relacionamiento con el medio (mecanismos curriculares que vehiculizan las iniciativas, proyectos y actividades de investigación, construcción de conocimiento y relacionamiento con el medio).

2.1. Las prácticas académico-profesionales curriculares.

2.1.1 Plan 95: preeminencia única de los seminarios-taller.

Al profundizar en la búsqueda y sistematización de los dispositivos que están presentes en el Plan 95 para desarrollar prácticas curriculares en vinculación con el campo profesional, donde estas actividades favorezcan como establece Kemmis (1993) la doble función del currículo (concreción y aplicación del conocimiento apropiado en los espacios educativos y diálogo de la universidad con el medio), solamente aparecen de forma explícita los denominados seminarios-taller en los que se brinda una “formación preferentemente profesional”, excluyendo al Seminario-Taller de análisis de la comunicación de esta orientación general de formación, a pesar de que cuenta con el doble de carga horaria y un mayor posicionamiento en la estructura del cuarto año de la carrera.

Las actividades y prácticas de vinculación con el campo profesional como dispositivos aparecen descritas de manera somera y poco profunda en las definiciones de los distintos seminarios-talleres que se listan de manera resumida a continuación:

- El Seminario-Taller de periodismo, con una “concepción teórico-práctica” abordará los problemas de información que “deberá asumir profesionalmente un periodista, (...) en medios impresos, (...) en radio y TV”, como también los “diversos géneros (...), variados soportes (...) y las modalidades”, para familiarizarse “con una profesión particularmente polivalente, y

posibilitarle su inserción en un mercado y en demandas sociales extremadamente lábiles y de desarrollo difícilmente predecible. La existencia de posibles especializaciones (...) recibirán el mínimo de atención (...), con una perspectiva de desarrollo ulterior”.

- El Seminario-Taller audio-visual, “comprenderá televisión, video, radio y CD Rom”, con un enfoque “teórico-práctico en la medida de lo posible (...). El sistema de comunicación electrónica vigente en el país, (...) no debe ser el paradigma único de referencia (...), se procurará estudiar también formas alternativas de comunicación audiovisual”. Se pretende que “el alumno adquiera un conocimiento amplio, (...) ilustrativo e introductorio, de la tecnología condicionante de estas actividades (...), reconozca los géneros y formatos posibles, pudiendo evaluar diversos modelos y adquirir destrezas para producirlos o ser capaz de contribuir a su producción”.

- El Seminario-Taller de comunicación comunitaria será “objeto de formación sistemática” con “actividades que recogen (...) la experiencia acumulada en por lo menos un siglo de «mass media» además de la multiseccular experiencia de la comunicación interpersonal. De ahí la preferencia por la utilización de instrumentos «ligeros», procurarse cuyo empleo debe ser especialmente estimulado en las actividades del seminario-taller”.

- El Seminario-Taller de publicidad “debe comprender asimismo la denominada «comunicación institucional»” al ser ambos “vehículos de circulación de los bienes y servicios”. Dado que “el mensaje publicitario procura incentivar el consumo y, en el caso de la comunicación institucional, por imperio del sistema productivo, consolidar la estructura empresarial, sería preferible que la Universidad se limitara al análisis y la reflexión sobre este tipo de mensajes, dejando librado a la existencia de pasantías con la industria la práctica de su confección”.

En las orientaciones y procesos de implementación definidos institucionalmente y presentes en el currículo, son escasas las referencias explícitas a estos dispositivos de los seminarios-taller como ejes de la “formación preferentemente profesional”. Solamente se señalan su carga horaria y duración (90 horas anuales), débil propuesta si se compara con el peso de las actividades y dedicación estudiantil puesta en cualquier espacio curricular presente desde primero hasta tercer año, asignaturas que la mayoría cuentan con las mismas 90 horas y muchas, en especial las del primer año y las del tronco teórico-disciplinar, con 120 horas de “actividades curriculares equivalentes”.

Como se subrayaba anteriormente, las decisiones institucionales reflejadas en el diseño del cuarto año, por lo menos en su carga horaria y en sus posibles consecuencias como

alternativa preferencial de itinerarios estudiantiles hacia el “Seminario-Taller de análisis de la comunicación” que se presenta, conteste a los vectores estructurantes del plan, como la vertiente central del egreso de un profesional académico de la comunicación al preparar para “una labor investigadora“, juega en desmedro de las orientaciones y dispositivos “preferentemente profesionales”. Estos dispositivos (los seminarios-taller profesionales) los únicos presentes de forma explícita en el plan, parecen además debilitados por no configurarse claramente los mecanismos, procesos y la dinámica de implementación de forma institucional, no encontrándose casi ninguna referencia a estas cuestiones centrales en el texto del plan 95, ni en documentación formal de la Licenciatura, las disposiciones o normativas de sus órganos de gobierno referentes a la implementación curricular.

Es de orden señalar que el documento del plan en referencia a las orientaciones, planteaba en el ítem V. Objetivos generales punto 6) Aptitud para el cambio y actualización permanentes, “la actualización permanente del Plan de estudios”. Es entonces en correspondencia con esta orientación que, como se sistematizaba al relevar la estructura y diseño del currículo, en el año 2009 (14 años del comienzo de su implementación) se incorporan modificaciones al plan a partir de la “Propuesta de ajustes al Plan de Estudios 1995”. Como se señalaba, las modificaciones propuestas fortalecen los dispositivos de “Seminarios-Taller de Cuarto Año, aumentando su carga horaria y orientando a los estudiantes sobre las asignaturas optativas y/o electivas a escoger según la orientación profesional o académica por la que opten”. Estos ajustes al plan de estudios incorporan algunos mecanismos que logran acreditar con un máximo de 60 horas otras actividades de enseñanza, investigación o extensión (entre las que se incluyen para ejemplificar, las pasantías, las experiencias de colaborador honorario docente²³, las tutorías estudiantiles²⁴, la participación en la UNIRadio, etc.); y formalizan de manera operativa los cambios con resoluciones de los órganos de gobierno del servicio.

Pero es central en este proceso de modificación del plan para cuarto año, la creación y aprobación de los trayectos correspondientes con los seminarios. Los trayectos fueron denominados: Publicidad, Periodismo, Audiovisual, Comunitaria y Análisis (creándose posteriormente el trayecto Organizacional) y conformaban el diseño curricular implementado efectivamente en el último año de la carrera. Todos los trayectos contaban con 360 horas de

23 La figura del Colaborador Honorario está actualmente reglamentada por las “Disposiciones sobre Colaborador Honorario de la Facultad de Información y Comunicación” (aprobadas por resolución n° 47 del Consejo de la FIC de fecha 17/03/2016 y modificación del art. 9 por resolución n° 68 de fecha 13/06/2019) y las “Bases para llamados a Colaboradores Honorarios” (aprobadas por resolución del Consejo de la FIC de fecha 12/02/2015).

24 Actualmente denominadas “Tutorías entre pares” iniciativa coordinada por el Programa de Respaldo al Aprendizaje de la Comisión Sectorial de Enseñanza. Disponible en: cse.udelar.edu.uy/progresal/?page_id=431

actividad estudiantil, que sumaban las 180 horas de los seminarios-taller más 180 horas de opcionales, pudiéndose completar las otras 270 horas de cuarto año con otro seminario-taller, opcionales, electivas y las 60 horas de actividades extracurriculares acreditadas. Las modificaciones del cuarto año del Plan 95 al parecer intentan subsanar, con transformaciones particulares y específicas hacia el final del proyecto curricular, la poca presencia de dispositivos, actividades y prácticas de vinculación con el campo profesional evidenciadas y su constatable indefinición en las orientaciones pedagógicas y los procesos de implementación institucionales revisados.

2.1.2 Plan 2012: diversidad de dispositivos y formalización de mecanismos.

Frente a la baja presencia de dispositivos en el currículo del plan 95 para el desarrollo de actividades y prácticas de vinculación con el campo profesional, el documento del plan 2012 establece y prevé varios espacios para las prácticas académico-profesionales y su debida implementación.

Inicialmente define un módulo específico “Profesional-integral” ya relevado, que cuenta con el número mayor de créditos mínimos del plan y que desde su denominación propende a colocar al proyecto curricular en vinculación directa con lo profesional y a la integralidad de diversos aspectos del quehacer académico-profesional y de las funciones universitarias. Los contenidos básicos del módulo brindan el encuadre a los diferentes dispositivos, al tener que basarse en los “abordajes globales e integrales al conjunto de áreas profesionales; aplicación de medios y lenguajes, desarrollo avanzado y prácticas en sus especificidades (audiovisual, cine, periodismo, publicidad, comunicación comunitaria, educativa, y organizacional, investigación, entre otros), así como en sus articulaciones interdisciplinarias”, profundizar en “el campo profesional de la comunicación en Uruguay y el mundo. Rol social del comunicador. (...) Conexión con el mundo del trabajo: prácticas preprofesionales”, el “diseño y desarrollo de *proyectos comunicacionales* específicos”, los “*Espacios de Formación Integral*”, la sistematización y “reflexión sobre las prácticas de investigación e intervención” y el “abordaje integral de temáticas actuales en comunicación y medios”.

Luego el documento del plan fundamenta y define los dispositivos centrales ya resumidos que son: la Práctica preprofesional (PPP) “vinculada pertinentemente al itinerario curricular” y de carácter obligatorio (acreditable en el Ciclo de Graduación), el Sistema de Orientación Curricular (SOCUR), las Orientaciones Curriculares con itinerarios curriculares sugeridos, y



el Trabajo de Grado “como resultado máximo de la articulación de prácticas y saberes a lo largo de la carrera, será el proyecto de referencia de cada estudiante al momento de culminar sus estudios”. A estos dispositivos se le agrega la realización (presente en las llamadas “Disposiciones Especiales”) de “carácter obligatorio” de una experiencia de investigación, una experiencia de extensión universitaria y una actividad en otro servicio universitario.

Con respecto a las orientaciones y la implementación, el plan 2012 como proyecto curricular prevé varios mecanismos que explicitan las definiciones de los procesos y su institucionalización posterior, mediante disposiciones, normativas, reglamentaciones y la formalización de espacios de gestión curricular. En el propio documento del plan se señala que respecto a las Orientaciones Curriculares por ejemplo, los “cometidos de análisis, propuesta, diseño, seguimiento y evaluación de las orientaciones curriculares -implementadas y a definirse- quedarán encomendados al órgano que la institución reglamente a tal fin, comenzando éste a funcionar ya desde la aprobación misma de este Plan de Estudios”. Para ello se conformó la denominada “Comisión de Carrera de la Licenciatura en Comunicación de FIC” que tendrá a cargo “el seguimiento, monitoreo y ajuste de la aplicación del Plan de Estudios”²⁵, con una integración cogobernada por los tres órdenes (estudiantes, docentes y egresados) y la constitución de la figura del Coordinador de Carrera, docente de la licenciatura que cumpliendo con algunos requisitos (grado docente) y previo proceso de llamado concursivo, integra a su vez la Comisión de Carrera.

Dentro de las “Disposiciones académicas para la implementación del Plan de Estudios 2012” de la Licenciatura en Comunicación²⁶ en su artículo 9, se formaliza que “en el inicio del Ciclo de Profundización los estudiantes (...) deberán optar por una orientación curricular”, y se establecen cuáles son y su nomenclatura: “Audiovisual; Comunicación Educativa y Comunitaria; Comunicación Organizacional; Investigación y Análisis de la Comunicación; Periodismo; Publicidad; Multimedia y Tecnologías Digitales”. Dentro de esta disposición se establece que “la/el estudiante deberá completar un mínimo de 32 créditos opcionales de la orientación elegida, 16 en el Ciclo de Profundización y 16 en el Ciclo de Graduación, que acreditarán dentro del Módulo Profesional Integral. Además, en el Ciclo de Graduación la/el estudiante deberá completar 20 créditos obligatorios del Módulo Profesional Integral,

25. Cometidos e integración de la Comisión de Carrera de la Licenciatura en Comunicación de la FIC: artículo 8 de las “Disposiciones académicas para la implementación del Plan de Estudios 2012” de la Licenciatura en Comunicación, en consonancia con los artículos 20, 21 y 22 de la “Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Formación Terciaria de la Universidad de la República”. Disponible en: <http://fic.edu.uy/index.php/ensenanza/grado/lic-en-comunicacion>,

26 Disposiciones aprobadas por el Consejo de la Facultad de Información y Comunicación mediante la resolución n° 40 del 21/5/2015. Disponibles en: <http://fic.edu.uy/index.php/ensenanza/grado/lic-en-comunicacion>

correspondientes a unidades curriculares de tipo Seminario–Taller, enfocadas en la realización del Trabajo de Grado”.

Al mismo tiempo que las disposiciones definen a las Orientaciones como “itinerarios conformados por unidades curriculares que guían al estudiante en el recorrido por la carrera de acuerdo a sus preferencias profesionales y académicas” y “todas las orientaciones tienen el mismo título de egreso: Licenciado en Comunicación”, se plantea que “actualmente existen siete orientaciones” (ya reseñadas en otro apartado), describiéndolas de manera explícita para la comunidad de la carrera, con aspectos centrales que evidencian mecanismos y hacen énfasis en las prácticas profesionales.

La propia Licenciatura en el proceso de implementación del plan ha explicitado de forma más profunda la definición de PPP y su integración curricular, al señalar que “las prácticas preprofesionales son unidades curriculares obligatorias previstas” en el plan de estudio y que se “trata de una actividad formativa integradora, mediante la cual los conocimientos, aptitudes, destrezas y habilidades adquiridas en la formación académica se aplican a la realidad del ámbito laboral (profesional o académico). En ella se articula la formación teórica con el futuro ejercicio profesional. Los estudiantes realizan sus prácticas preprofesionales en centros o espacios de prácticas. Podrán ser centros de prácticas todas las instituciones que tengan acuerdos o convenios con la FIC y cumplan con los requisitos específicos de cada licenciatura. Los espacios de práctica podrán ser desarrollados por los equipos docentes en el marco de programas académicos o proyectos”²⁷.

En relación a las PPP se especifica posteriormente, en el proceso de implementación del plan, que “se pueden realizar a través de las propuestas efectuadas por la Gestión de Prácticas Preprofesionales y Pasantías (GPPP) de la FIC²⁸”, un nuevo espacio de gestión curricular conformado cuyos cometidos son “asesorar a los estudiantes de grado sobre becas, pasantías y prácticas preprofesionales (PPP) de la Licenciatura en Comunicación”, “promover y gestionar espacios de realización de PPP mediante acuerdos y convenios con instituciones externas” y “articular con los equipos docentes de las orientaciones curriculares la pertinencia de los perfiles solicitados por las sedes de prácticas” y que cuenta con docentes “Referentes de Prácticas Preprofesionales y Pasantías de Comunicación”. Asimismo algunas PPP están

27 Documento “Criterios para la determinación de experiencias de extensión, investigación y práctica preprofesional en la FIC”. *Resolución n°62 Consejo de la FIC del 08/08/19*. Disponible en: <http://fic.edu.uy/GPPP>

28 Disponible en: <http://fic.edu.uy/GPPP>

determinadas como “prácticas preprofesionales en cada orientación”, entre ellas están: en Audiovisual el Seminario-Taller de Realización en Televisión; en Educativa y Comunitaria el Seminario-Taller Trabajo de Grado; en Multimedia y Tecnologías Digitales se acreditan el Laboratorio Transmedia vinculado a la unidad curricular Narrativas Transmedia; en Organizacional el Seminario-Taller Trabajo de Grado Comunicación Organizacional; en Periodismo la Sala de Redacción y en Publicidad el Seminario-Taller de Publicidad. Existen además otras unidades curriculares de la Licenciatura en Comunicación en su Plan de Estudios 2012 que acreditan como prácticas preprofesionales y que están debidamente formalizadas²⁹.

A partir del trabajo de la Comisión de Carrera y la aprobación del Consejo se han creditizado y categorizado las diferentes modalidades de PPP, los tipos de prácticas, requisitos, carga horaria, duración y acreditación posterior³⁰. Es así que se han definido diferentes modalidades de PPP: prácticas internas en la propia FIC (espacios de práctica con acompañamiento de un equipo docente, Uni Radio o proyectos de enseñanza, extensión o investigación que lleven adelante equipos docentes de la Facultad); práctica externa (tareas de carácter profesional en organizaciones externas a la FIC, mediante postulación a llamados); prácticas inscriptas en unidades curriculares; PPP no remuneradas y libres acompañadas y otras modalidades de acreditación (“estudiantes que trabajan en actividades relacionadas al campo de la comunicación podrán acreditar dicho trabajo como práctica preprofesional” mediante un procedimiento estipulado y “estudiantes que hayan realizado una pasantía o beca en el marco de la bolsa de la Facultad”, también con requisitos y procedimientos formalizados).

En referencia al Trabajo Final de Grado (TFG) que acredita para el módulo Profesional-integral en el Ciclo de Graduación, la propia carrera lo profundiza como dispositivo de vinculación con el campo profesional-académico y define los mecanismos pertinentes en el documento “Disposiciones para los TFG de la Licenciatura en Comunicación de la FIC”³¹. En este texto por ejemplo se especifican los tres diferentes tipos de TFG: “a) Monográficos; b) de Intervención Profesional; c) de Creación Profesional. En todos los casos se observarán los requisitos académicos establecidos por la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República”. Es claro que los tipos b) y c) evidencian la opción del dispositivo de TFG en su mecanismo de implementación, por trabajos “de intervención de una práctica

29 Resolución n° 17 Consejo FIC 30/5/19. Disponible en: <http://fic.edu.uy/index.php/ensenanza/grado/lic-en-comunicacion>

30 Disponible en: <http://fic.edu.uy/GPPP>

31 Resolución n° 41 Consejo FIC 19/7/17. Disponible en: <http://fic.edu.uy/index.php/ensenanza/grado/lic-en-comunicacion>

preprofesional o de extensión universitaria, que haya implicado un proyecto de trabajo, su diagnóstico, ejecución y evaluación” y/o “producciones, sean éstas obras audiovisuales, proyectos radiales o multimedia, investigaciones periodísticas, campañas publicitarias, composiciones sonoras o imágenes, y toda otra obra que resulte del proceso formativo, siempre que contemplen la realización de un producto”, que señalan un específico relacionamiento con el campo profesional imbricado en procesos curriculares altamente formalizados.

Por último la propia licenciatura en referencia al plan de estudios, siendo más explícita en referencia a los dispositivos, los enumera en los “Requisitos para egresar”: “tener aprobados 360 créditos y cumplir con los créditos mínimos establecidos para cada módulo, completar los créditos mínimos de la orientación curricular elegida, transitar por al menos una experiencia de extensión universitaria y (...) una experiencia de investigación, desarrollar una práctica preprofesional, aprobar una unidad curricular electiva en otra carrera universitaria y tener aprobado el Trabajo Final de Grado (TFG)”.

2.2. Las acciones de investigación, extensión y relacionamiento con el medio en los currículos

Al relevar los mecanismos curriculares que vehiculizan las iniciativas, proyectos y actividades de investigación, construcción de conocimiento y relacionamiento con el medio que presentan los dos proyectos curriculares, nuevamente se observan algunas diferencias sustanciales en los documentos sistematizados. En el plan 95 son acotadas las referencias a los mecanismos concretos presentes en el currículo que permiten desarrollar estas funciones esenciales de la universidad, a pesar del énfasis declarativo en la dimensión de investigación que parece promoverse. En el apartado Fines se plantea la centralidad de la “creación de conocimiento a partir de la investigación” y la necesidad de “b) promover la investigación de los procedimientos y fenómenos de comunicación social, mediante la creación de un ámbito especializado”. Se agregan, en el Perfil del egresado, referencias prioritarias al manejo de instrumentos de investigación y a las competencias para realizar trabajos de investigación, habiendo un explícito señalamiento a la formación de “profesionales e investigadores de la comunicación” en los denominados vectores del plan. Asimismo en los Objetivos generales ítem 6) Aptitud para el cambio y actualización permanentes, se promueve una “fluida articulación con la investigación y la extensión, que mantengan los estudios de la Licenciatura atentos a los cambios a nivel mundial y nacional”. Sin embargo y más allá de las

intenciones presentes en los apartados declarativos y la presencia de algunas pocas asignaturas con títulos y contenidos afines al parecer a la dimensión de investigación en comunicación, el único mecanismo presente y ya relevado como dispositivo es el Seminario-taller de análisis de la comunicación con su propósito “de carácter introductorio a una labor investigadora”.

En relación a la extensión y el relacionamiento con el medio es sintomático que el término extensión, en su acepción de función sustantiva universitaria, figura una sola vez en todo el texto del plan y sea en relación a la investigación y su articulación con los estudios. Más allá de algunas referencias al relacionamiento del servicio con el entorno, el contexto nacional, regional y mundial y otras formulaciones de carácter muy general, el plan de estudios no configura de forma explícita un sólo mecanismo, dispositivo o plataforma que viabilice acciones, iniciativas, ni proyectos de extensión y relacionamiento con el medio. Estas constataciones están presentes en los “Antecedentes” del plan de estudios 2012 que formula algunas de las debilidades del Plan 95: “la escasa incorporación de la investigación en la formación, la casi inexistencia de proyectos de extensión y la disociación en los procesos de enseñanza de las funciones básicas de la Universidad”.

Es interesante señalar algunas iniciativas que la propia implementación del Plan 95 de hecho consolidó y que luego se institucionalizaron en las modificaciones y ajustes del plan en el año 2009. Al formalizarse los cambios del cuarto año de la carrera y con la constitución del Comité Académico se incorporó, de forma acotada, la acreditación de actividades de enseñanza, investigación o extensión, llamadas extracurriculares (pasantías, tutorías estudiantiles, experiencias en UNIRadio, etc.). Esto habilitó que actividades, acciones e iniciativas presentes en algunas asignaturas puntuales que incorporaban experiencias de investigación y/o extensión se fortalecieran por el reconocimiento institucional y se potenciaran al utilizar los espacios de desarrollo, llamados, propuestas y proyectos promovidos en la propia LicCom, por incipientes equipos o unidades de gestión académica en estas áreas, o de forma central, por las Comisiones Sectoriales de Investigación (CSIC) y de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) de la Udelar.

El proyecto del Plan 2012, casi en las antípodas de lo relevado para el plan anterior, parece incorporar de forma institucional y en la gestión curricular lo que Malagón denomina pedagogización (praxis) del contexto en el curriculum: “uno de los procesos más importantes



de la interacción con el entorno tiene que ver con la manera como las problemáticas del contexto, las necesidades e intereses de la comunidad, se convierten en proyectos apropiados por la academia para su análisis y desarrollo en la práctica escolar” (2009:20). Asimismo es visible la preocupación en el Plan 2012 por la presencia de la investigación como dispositivo transversal al decir del autor, cuando la investigación se convierte en un instrumento de pertinencia y se desarrolla en la relación del currículo con el contexto (Malagón, 2009).

Los mecanismos que pretenden vehicular el relacionamiento con el medio y las acciones de investigación desde estas perspectivas están fundamentados en los “Antecedentes” ya relevados, cuando se reconocen entre las debilidades del Plan 95 “la escasa incorporación de la investigación en la formación y la casi inexistencia de proyectos de extensión”. Desde los Principios Orientadores del plan 2012 se promueve la integración de las funciones universitarias, la investigación, la extensión y la conexión con el mundo del trabajo. El propio Perfil de Graduación agrega la centralidad de un proceso formativo con experiencias de investigación, extensión y prácticas preprofesionales en contextos reales, integrando una actitud ética que orientará la vida profesional y académica. En la estructura y diseño del plan también se fundamenta esta perspectiva desde los primeros ciclos hasta el Ciclo de Graduación, y sobre todo en los Módulos de Metodología y Profesional-Integral (con mínimos de créditos del módulo en cada orientación curricular) que efectivizan varios de los mecanismos inherentes a las acciones en investigación y extensión en la propia currícula.

Toda la batería de dispositivos curriculares relevados como prácticas académico-profesionales incluyen la transversabilidad de los mecanismos para la extensión y la investigación a partir de la integralidad de las funciones universitarias. Desde la diversidad y heterogeneidad de las PPP (definidas por orientación, curricularizadas y/o gestionadas desde la GPPP-FIC), la conformación de los denominados “Espacios de Formación Integral” (EFI) y los esfuerzos de “curricularización de la extensión”³², hasta las propias “Orientaciones curriculares” definidas y llevadas adelante por los equipos docentes de secciones académicas. A esto se le incorporan varias actividades curriculares opcionales (optativas/electivas) y libres, y el carácter obligatorio de la realización de una experiencia de investigación, de extensión universitaria y en otro servicio universitario para el egreso de la carrera.

Es importante también señalar que la estructura de créditos del currículo funciona también

32 UdelaR (2009). Documento “Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio”. En: http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/resolucion_del_CDC_Extension.pdf

como un mecanismo, al priorizar hacia final de la carrera el logro de créditos por actividades opcionales y libres, con la creditización de las actividades de extensión e investigación a las que se les da un valor explícito y formal en la escolaridad. Esto es además promovido de forma particular desde ámbitos institucionales y espacios de gestión del propio servicio como son la “Unidad para el Desarrollo de la Extensión y las Actividades en el Medio (UDEA)”³³ y la Comisión Académica de Investigación (CAI) y Apoyo a la Investigación³⁴, con convocatorias a proyectos y a EFIs, junto a los llamados de la CSEAM y la CSIC para la extensión e investigación estudiantil, así como otras experiencias curriculares que se acreditan y están formalizadas. Aquí es importante destacar los denominados “créditos incrementales” una modalidad que permite que una unidad curricular ofrezca actividades adicionales por las cuales se obtienen más créditos (incrementales) que acreditan en el mismo ciclo y módulo de la unidad curricular³⁵.

El Trabajo Final de Grado creditizado como dispositivo también se transforma en un mecanismo que permite vehicular las acciones, al diversificar los tipos de tesinas a ser desarrolladas por los estudiantes, especialmente en formatos grupales, en trabajos monográficos de investigación, de intervención profesional y de creación profesional. La dimensión de investigación también se ha visto fortalecida en el plan al constituirse una orientación propia como itinerario curricular denominada “Investigación y análisis de la comunicación” y un enfoque de la orientación “Multimedia y Tecnologías Digitales” que incorpora varios espacios curriculares que priorizan la investigación y la producción de conocimiento en estas temáticas.

2.3 Tensiones del Plan 2012 en prácticas, acciones y procesos de implementación que acotan su “pertinencia integral”.

Al realizar la revisión del documento del Plan de Estudios 2012 desde las categorías de las prácticas académico-profesionales y las acciones de investigación y extensión, se ha encontrado un enfoque y una organización curricular que aparecen con una disposición potencial del currículo con tendencia a una pertinencia integral (Malagón, 2009), dada la capacidad del proyecto de interpelar y vincularse con el entorno y con calidad interna en procesos y mecanismos. Sin embargo, podemos puntualizar algunas aristas identificadas como problemáticas que pueden tensionarse en los procesos de implementación del plan y

33 Unidad para el Desarrollo de la Extensión y las Actividades en el Medios (UDEA) <http://www.fic.edu.uy/UDEA>

34 Comisión Académica de Investigación (CAI) y Apoyo a la Investigación <http://www.fic.edu.uy/API>

35 “Disposiciones académicas para la implementación del Plan de Estudios 2012” de la Licenciatura en Comunicación, aprobadas por el Consejo de la FIC, resolución n° 40 del 21/5/2015. Disponible en: <http://fic.edu.uy/index.php/ensenanza/grado/lic-en-comunicacion>

llevarlo a pendular entre una pertinencia institucional y una pertinencia social (Malagón, 2009). Es por eso que consideramos que los procesos de implementación aparecen como fundamentales para entroncar en el propio currículo, los mecanismos orgánico-curriculares necesarios para asegurar la pertinencia integral-social, aprovechando las iniciativas desplegadas en la propia elaboración del Plan.

El CDC de la Udelar tenía entre los documentos a analizar para aprobar el Plan, la resolución de la Comisión Sectorial de Enseñanza que valoraba el “profundo proceso de debate institucional (que) constituye un antecedente de referencia en la resolución del diseño curricular”³⁶, consideraciones que mostraban la necesidad de fortalecer espacios en el servicio a partir de la Asamblea del Claustro, el Grupo de Trabajo que coordinó la elaboración del Plan y la Estructura Académica implementada desde el 2010. Es preciso señalar que esta estructura necesitaba conformar algunos dispositivos de gestión curricular que profundizaran la pertinencia, conformando espacios de participación que articularan los semestres, ciclos, módulos y orientaciones (comités académicos, comisiones de seguimiento, espacios de coordinación, etc.), proceso que se concretó, en parte, en la conformación de la Comisión de Carrera y la figura del Coordinador de Carrera³⁷.

A pesar de que el documento del Plan refiere a que las orientaciones curriculares y sus revisiones, actualizaciones y nuevas propuestas quedan encomendadas “al órgano que la institución reglamente a tal fin”, y que esboza la participación de actores institucionales y opiniones del campo académico, profesional y social, es un punto que demandaría mayor atención y definición. Estos dispositivos de gestión curricular (Malagón, 2009) como mecanismos contruidos (permanentes o temporales) con participación de “sujetos curriculares” (internos y externos) al servicio, permitirían profundizar los procesos de actualización y retroalimentación del currículo, claves para el mejoramiento de la función de enseñanza. Las formas organizativas que el servicio se da actualmente y proyecta a futuro aparecen como factores centrales referentes a la pertinencia, sobre todo si se logran conformar “espacios de diálogo (que) no sean sólo coyunturales entre la comunidad universitaria endógena y la exógena”, sino que se transformen en una “intervención orgánica” (Malagón, 2009:24) sin atentar contra la autonomía universitaria.

En esta línea es que se visualiza el trabajo del espacio del Observatorio de las Profesiones de la Comunicación³⁸ desde el año 2014 con el propósito de “contribuir a una comprensión

36 Udelar (2013). Universidad de la República: Memoria 2012. Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Principales acciones. Cambio de plan de estudios. http://www.universidad.edu.uy/libros/opac_css/doc_num.php?explnum_id=828

37 “El seguimiento, monitoreo y ajuste de la aplicación del Plan de Estudios (...) está a cargo de la Comisión de Carrera de la Licenciatura en Comunicación de FIC”: <http://fic.edu.uy/index.php/ensenanza/grado/lic-en-comunicacion>

38 <http://www.comunicacion.edu.uy/Observatorio>

crítica del campo profesional de la comunicación en el Uruguay” y con algunos objetivos específicos que apuntan a atender la relación formación, profesión y trabajo: “promover la revisión crítica y la transformación o mejora de los procesos de formación de grado y posgrado en las distintas orientaciones profesionales de la Facultad, alimentándose a su vez de esos procesos” (Kaplún, 2014). También se puede señalar el proceso institucional de readecuación y mejora de la denominada malla curricular desarrollado durante los años 2017 y 2018, con la conformación de grupos de trabajo con la participación de actores del cogobierno universitario y de los distintos espacios académicos del servicio, luego aprobado y refrendado por los órganos de gobierno de la facultad.

Aparecen también algunas tensiones en la conformación de la estructura curricular en ciclos, donde el Ciclo de Graduación (al final de la carrera) aparece con un peso central en la vinculación de los estudiantes con el entorno, por la presencia de las PPP, el TG y la mayor presencia de lo profesional, las actividades libres y el SOCUR. Acá se señala como sustancial el esfuerzo por efectivizar “prácticas en territorio a través de la resolución de problemas reales” en los ciclos Inicial y de Profundización, con una intensidad que se vaya ampliando gradualmente (de lo exploratorio a las 'proto' intervenciones), que se transforme en permanente y que no se ate a la lógica de las asignaturas.

Los mecanismos de la PPP, el SOCUR y el TG se presentan como centrales en referencia a la pertinencia integral del currículo (a pesar de su peso relativo en los créditos a asignar: 40 créditos en 360, un 11 % del total de créditos), pero también problemáticos en su ejecución e implementación. Dada la realidad actual del servicio parece imperioso salir a encontrar algunos campos de prácticas y acciones de acompañamiento de comunidades (Malagón, 2009), pero éstas pueden terminar siendo lejanas de las problemáticas y necesidades propias de las organizaciones, instituciones, colectivos y/o comunidades del entorno. Es interesante preguntarse quiénes, en qué espacios y estructuras organizacionales y con qué mecanismos de vinculación se definen los lugares, escenarios y características de las PPP y de las demás prácticas iniciales, profesionales o integrales, complementarias o permanentes. En esta línea sería central relevar el desarrollo del espacio de “Gestión de Prácticas Preprofesionales y Pasantías (GPPP)”³⁹, que en sus cometidos se plantea “gestionar los llamados a pasantías y prácticas preprofesionales según las necesidades de las instituciones receptoras, en conjunto con los equipos docentes de la Facultad”. Del mismo modo quedan algunas dudas respecto a los mecanismos a diseñar para la “asesoría, orientación, y supervisión” por parte de los “integrantes de la organización donde (el estudiante) desarrolle su práctica”. En el documento del Plan, aparece el Módulo Profesional-Integral como el condensador de las prácticas y

39 Gestión de Prácticas Preprofesionales y Pasantías: <https://fic.edu.uy/index.php/GPPP>

saberes académico-profesionales (si bien no en exclusividad), con una valoración y énfasis en la articulación con los otros módulos. Esto es también una tensión que necesita seguirse con atención, porque aquí parece jugarse la doble función del currículo: “como vehículo para la aplicación de los conocimientos apropiados en el aula y para el acercamiento de la universidad con el entorno” (Malagón, 2009:20).

En referencia a la extensión, la investigación y los proyectos (en los que se integra el TG), la pertinencia curricular se define por lo que Malagón denomina pedagogización (praxis) del contexto: ¿cómo los intereses de la comunidad se transforman en proyectos apropiables por la academia, para analizar y desarrollar prácticas que hagan a las comunidades partícipes en las soluciones?. Acá pueden indicarse algunas posibles debilidades en la implementación del Plan, al no visualizarse totalmente los dispositivos para que las relaciones con el entorno no se establezcan en un sólo sentido y permitan que se construya currículo en la vinculación con el contexto: “una de las dinámicas más importantes de la pertinencia y de las funciones del currículo” (Malagón, 2009:20). Se puede señalar entonces que la obligatoriedad para los estudiantes de realización de actividades de investigación y extensión, se deberá sostener en iniciativas institucionales y estructuras orgánicas (unidades de apoyo, de convenios, comisiones, etc.), que no sólo construyan desde lo endógeno, sino que interactúen con el medio y los contextos de aplicación, para que no se transformen sólo en un ejercicio puramente académico. Para que los proyectos que integran investigación y extensión en el medio no se conviertan en espacios sociales de gimnasia académica sino en instrumentos de pertinencia, deben enraizarse con dispositivos transversales como son los programas y grupos de apoyo a la investigación estudiantil (PAIE/GAIE), los Espacios de Formación Integral (EFI) y los esfuerzos de “curricularización de la extensión”⁴⁰.

La renovación y el mejoramiento de la función de la enseñanza en el Plan de Estudios 2012, parece plantear un interesante desafío y oportunidad para la LiCCom en la articulación de la pertinencia institucional y curricular. Malagón lo conceptualiza de manera elocuente al señalar lo imprescindible “de darle un sentido, no sólo político sino pedagógico, a aquellas actividades relacionadas con la transferencia de saberes desde el entorno, que permiten a su vez pasar de la proyección institucional a la construcción de currículo, aprovechando las interacciones en acciones de investigación, de extensión y de las mismas prácticas. (...) por cuanto establecer un diálogo permanente entre los saberes específicos y la pedagogía va a redundar en un fortalecimiento de la comunidad académica. El lado gris está, y las mismas directivas y profesores así lo reconocen, en que los estamentos estudiantiles, de egresados y las comunidades externas no participan” (2009:25).

40 UdelaR (2009). Documento “Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio”. En: http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/resolucion_del_CDC_Extension.pdf

2.4. Un resumen de las categorías relevadas en la dimensión “prácticas académico-profesionales” y “acciones de investigación y extensión”.

La siguiente matriz intenta resumir las “prácticas académico-profesionales” y las “acciones de investigación y extensión” comparables entre los planes de estudio, como dispositivos y mecanismos curriculares de vinculación con el campo profesional y relacionamiento con el medio, a partir de las distintas categorías relevadas:

Prácticas / Acciones	Plan 95	Plan 2012
Prácticas académico-profesionales curriculares	Único dispositivo curricular: seminarios-talleres con formación de preferencia profesional. Casi inexistente presencia institucionalizada de actividades y prácticas de vinculación con el campo profesional. Reformulación 2009: reconocimiento curricular y formalización de otras prácticas.	Módulo Profesional-integral: plataforma concreta de actividades curriculares. Dispositivos centrales: Prácticas preprofesionales (PPP), SOCUR, Orientaciones curriculares y TFG. Diversidad de prácticas reconocidas con la formalización, creditización e incorporación de espacios de gestión curricular, refrendados en disposiciones y normativas institucionalizadas.
Acciones de investigación, extensión y relacionamiento con el medio	Investigación: énfasis declarativo pero acotados mecanismos concretos. Seminario-taller de análisis de la comunicación con propósito “de carácter introductorio a una labor investigadora”. Extensión: no se configura de forma explícita ningún mecanismo que viabilice el relacionamiento con el medio. Reformulación 2009: reconocimiento de iniciativas incipientes que se desarrollaron en la propia implementación.	Integralidad y transversabilidad: dispositivos curriculares de prácticas académico-profesionales incluyen de manera transversal los mecanismos de extensión e investigación a partir de la integralidad de las funciones. Estructura de créditos del currículo funciona como mecanismo: prioriza hacia final de la carrera el logro de créditos por actividades opcionales y libres, con creditización de actividades de extensión e investigación (obligatorias) con valor explícito y formal. Promoción de la investigación y extensión desde ámbitos institucionales y espacios de gestión curricular. Acciones con tendencia a no establecer relación universidad-sociedad en un sólo sentido.

3. Dimensión “prácticas académico-profesionales” y “acciones de investigación y extensión”.

3. Dos proyectos curriculares casi en las antípodas en relación a la pertinencia integral.

En el proceso de identificar los aspectos de la pertinencia curricular de los planes de estudio de la carrera en comunicación, se ha intentado establecer cuáles elementos de ciertas categorías están presentes en declaraciones, intenciones, formas y estructuras curriculares que favorecen en mayor o menor medida el diálogo, el relacionamiento y la interrelación con el entorno. Para ello ha sido central reconocer las características de los proyectos curriculares en términos de pertinencia curricular integral, es decir en la vinculación del currículo universitario con el campo profesional mediante el análisis de los elementos de los proyectos: definiciones y orientaciones pedagógicas, objetivos de formación, perfiles de egreso, dispositivos organizacionales, estructura curricular y procesos de implementación de los planes de estudio. Con todos estos elementos relevados se puede afirmar que el Plan 95 de la carrera de comunicación tiene una baja disposición potencial del currículo y que el Plan 2012 presenta una alta disposición potencial del currículo, como capacidad del proyecto curricular de interactuar con el campo profesional.

Al abordar las dinámicas de pertinencia en los “procesos, mecanismos y dispositivos que se han construido alrededor y dentro del currículo” (Malagón, 2009:17) de los dos planes de estudio, para fortalecer su relacionamiento con el campo profesional y su vinculación con el medio, se puede sintetizar que son muy disímiles en cuanto a las prácticas académico-profesionales curriculares. Al relevar los dispositivos de desarrollo de actividades y prácticas de vinculación con el campo profesional a partir de las orientaciones pedagógicas y los procesos de implementación definidos institucionalmente, se puede afirmar que el Plan 95 de la carrera de comunicación tiene baja presencia de prácticas académico-profesionales curriculares y en cambio el Plan 2012 presenta una presencia alta de las prácticas.

En relación a los mecanismos curriculares que vehiculizan iniciativas, proyectos y actividades de investigación, construcción de conocimiento y relacionamiento con el medio, nuevamente se observan algunas diferencias sustanciales en los documentos sistematizados. Luego del análisis de los diferentes mecanismos, se constata que el Plan 95 tiene una presencia baja, frente a una presencia media de acciones de investigación, extensión y relacionamiento del Plan 2012.

El proceso de interpretación de las categorías de la dimensión pertinencia curricular se puede resumir en la siguiente tabla/matriz:

Categorías:	Plan 95	Plan 2012
Disposición potencial del currículo	baja	alta
Prácticas académico-profesionales	presencia baja	presencia alta
Acciones de investigación, extensión y RM	presencia baja	presencia media
Dimensión	Plan 95	Plan 2012
Pertinencia curricular	no integral (baja)	integral (alta)

4. Resumen de la dimensión “pertinencia curricular”.

Si conjugamos las tres categorías: disposición potencial del currículo, prácticas académico-profesionales curriculares y acciones de investigación, extensión y relacionamiento con el medio (como figuran en la tabla) podemos sintetizar en referencia a los proyectos curriculares analizados, que el Plan 2012 de la carrera de comunicación presenta una pertinencia curricular integral (alta) como tendencia y el Plan de estudios 95 una pertinencia no integral (baja) en la vinculación del currículo universitario con el campo profesional.

Capítulo 3. Los planes de estudio de la carrera de comunicación bajo la óptica de las competencias como integradoras de un proyecto curricular de formación profesional universitaria.

El propósito del capítulo será delimitar e identificar, a partir del análisis de apartados de los planes de estudio 95 y 2012, los elementos presentes en el proyecto curricular que se relacionan con las competencias académicas y de formación profesional propuestas para los graduados.

Como ya fue señalado en el estudio, no se conciben las competencias de manera aislada sino integrando un proyecto curricular, en línea con la alternativa denominada “mixta” para el trabajo con planes de estudios desde la perspectiva de la formación profesional universitaria, en la que confluye el enfoque de competencias con otros enfoques, particularmente con la delimitación de contenidos (Díaz Barriga, 2005). Esta segunda estrategia metodológica vincula desde el currículo, el aprendizaje disciplinar de conocimientos básicos y la formación por contenidos, con los conocimientos aplicados en prácticas de aprendizaje situado por competencias de diversa naturaleza: genéricas y específicas, académicas y profesionales. Es así que se centra por un lado en competencias genéricas académicas y de formación profesional universitaria y por otro en competencias disciplinares o transversales específicas que surgen de conocimientos y habilidades vinculadas a una disciplina o por el trabajo multidisciplinario de áreas de un plan de estudios (Díaz Barriga, 2008:78; citando a Perrenoud, 1999 y Roe, 2003).

Esta diferenciación también está presente en la bibliografía especializada y en el Proyecto Tuning (2003, 2007), que consiste en competencias genéricas que “sirven en distintos ámbitos de desempeño de las personas, y en el campo laboral son comunes a muchas o incluso a todas las profesiones” y las “competencias específicas, en cambio, son las relativas a una profesión determinada, tienen un grado importante de especialización, no son fácilmente transferibles de uno a otro ámbito y pueden asociarse a la generación de la identidad de cada profesión u oficio” (Bentancur y Mancebo 2017:4).

Para el proceso de identificación de los elementos del proyecto curricular se han definido a las competencias académico-profesionales de formación universitaria, como los conocimientos, saberes de actuación (habilidades) y actitudes necesarias para desarrollarse en el campo profesional que integran el proyecto curricular. A su vez se pretenden agrupar en estas dos dimensiones ya planteadas: a) competencias genéricas/transversales académicas y

profesionales que se desarrollan y adquieren en la formación universitaria y b) competencias disciplinares/específicas que surgen de conocimientos y contenidos vinculados a las disciplinas y a la profesión específica (conservando para ambas dimensiones las categorías de conocimientos, habilidades y actitudes para su sistematización).

Como se señalaba anteriormente se utiliza una definición multidimensional del concepto de competencias que combina atributos de tres aspectos: los conocimientos del campo académico, los saberes de actuación-aplicación práctica (habilidades) y los valores del ser y vivir en un contexto profesional determinado (actitudes). Tomando la definición de Beneitone (2008:3, referenciada en Bentancur y Mancebo 2017:4), el concepto de competencias combina atributos de “conocer y comprender” el conocimiento teórico de un campo académico, con el “saber cómo actuar” en la “aplicación práctica y operativa del conocimiento”, con “el saber cómo ser” que comprende “los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y de vivir en un contexto determinado” (Bentancur y Mancebo, 2017:4).

Con estas definiciones conceptuales y metodológicas se hizo una revisión exhaustiva de los apartados de los dos planes de estudio en los que las referencias a las competencias, de manera amplia, están presentes. Es atendible la preocupación por observar de forma particular el ítem perfil del egresado o de graduación (según el plan) donde las competencias académico-profesionales deberían explicitarse, pero también se encontraron referencias en otros apartados y se incluyeron elementos de la “delimitación de contenidos” al relevar estructuras, diseños y dispositivos curriculares de ambos planes.

1. Las competencias “genéricas/transversales” académicas y profesionales que se presentan en los planes de estudio de la formación universitaria en comunicación.

El plan de estudios 95 parece presentar, en relación a las competencias denominadas genéricas, una preferencia por explicitar las capacidades referentes al manejo de conocimientos teóricos y académicos, así como a los procedimientos de abstracción, análisis y crítica, en detrimento de los saberes de aplicación práctica profesional o los valores del ser profesional universitario. Si se revisa el apartado Objeto de estudio, este plantea que se brinde un “espacio apropiado donde discutir diferentes teorías (...) confrontar perspectivas adoptadas y comparar las relaciones que se entablan entre disciplinas (...) desde distintos campos disciplinarios”, con “asignaturas (donde) se proponen (...) desde sus perspectivas epistemológicas los temas fundamentales”. En referencia a los saberes sobre las tecnologías

se señala de manera clara que el énfasis no es la “adquisición de las prácticas utilitarias (...) sino que se dedicarán prioritariamente a contemplar y discutir los procedimientos intelectuales y estéticos que esa utilización creciente comporta”, con “varias asignaturas (que), desde sus respectivos ángulos, abordan filosóficamente el problema de la tecnología”. Asimismo “se propone observar, desde las especificidades disciplinarias, la predominancia de diversas modalidades de la imagen en la comunicación contemporánea” y frente a otras dimensiones del objeto de estudio se promueven “procedimientos de crítica, de cuestionamiento y problematización de las formas vigentes”, siempre intentando “mantener, en todos los casos, el plano de abstracción indispensable para una formación disciplinaria sólida, paralelamente a la adquisición y crítica de las técnicas”.

En el apartado Fines, luego de profundizar en la capacidad de pensamiento crítico, aparece alguna alusión al ser universitario, al señalar como finalidad la formación de graduados para “apreciar críticamente la realidad y propender a su eventual transformación en un sentido más adecuado a los intereses colectivos”. En los Objetivos generales se encuentran referencias a los conocimientos en “áreas de «cultura general», «ciencias sociales», «ciencias humanas»”, los “aspectos epistemológicos presentes en cada disciplina”, la “prioridad en la formación básica” y una competencia genérica del ser: la “aptitud para el cambio y actualización permanentes”.

En el Perfil del egresado se le da prioridad a los saberes teóricos y su comprensión, con tangenciales alusiones a los saberes de actuación como competencias transversales, al explicitar que el egresado tendrá una “a) formación tanto en ciencias sociales y humanas como en las nuevas tecnologías que le posibiliten una aproximación a la realidad a través de factores culturales, sociales, políticos y económicos, nacionales, regionales e internacionales”; b) “maneje instrumentos intelectuales que le permitan, a través de la reflexión crítica, del análisis y de la investigación, la identificación, el diagnóstico y el planteo de respuestas y soluciones a los problemas desde la perspectiva plural de las Ciencias de la Comunicación”. Al revisar la delimitación de contenidos centrales referentes a las competencias genéricas, en las Guías y vectores del Plan de estudios, se encuentra que uno de los “ejes en base a los que se estructura el contenido curricular” es la “formación en las ciencias sociales y humanas con conocimientos teóricos y metodológicos adecuados” y que uno de los tres vectores del plan es el de las: “Ciencias Sociales, entre las que se señalan Sociología, Ciencia Política, Economía, Historia, Antropología social y Psicología social”. En la misma línea se podrían listar los conocimientos teóricos y académicos con sus procedimientos de análisis y crítica, presentes en los contenidos de las asignaturas y

reconocer sus expresas prioridades frente a los saberes genéricos de la práctica y las actitudes del ser profesional graduado de la universidad.

Una primera lectura del Plan 2012 parece mostrar una preocupación por equilibrar las distintas competencias genéricas/transversales, sobre todo incorporando a las dimensiones del “conocer y comprender”, varios elementos de los saberes del “actuar” en la aplicación de los conocimientos y de los saberes del “ser”, que mueven la comprensión de valores de vivir en un determinado contexto socio-profesional. Los Principios Orientadores del plan parecen dar cuenta de esto, al presentar una formulación que imbrica los tres atributos de las competencias a veces en un único enunciado. Podemos subrayarlo al reproducir algún fragmento de las propias orientaciones del plan que muestran capacidades y competencias a ser desarrolladas en la formación brindada: “Interdisciplinariedad (...) abordar críticamente el campo comunicacional, desde una perspectiva inter, multi y transdisciplinar”; “Integración de funciones universitarias (...) creación de conocimiento aplicado en la resolución de problemas socialmente pertinentes, en continuo diálogo y acción con diferentes actores sociales, priorizando los sectores más postergados”; “Extensión (...) permanente contacto y retroalimentación con la realidad extra-muros universitarios. (...) pertinencia disciplinar, política y ética para la intervención”.

Si se revisa el Perfil de graduación, las competencias genéricas vuelven a aparecer con un equilibrio en los atributos reseñados, que también son presentados en formulaciones con una cierta integralidad e integración de los mismos. Es sintomático uno de los párrafos iniciales del perfil que afirma que “cada graduado tendrá las competencias necesarias para contribuir disciplinariamente en la transformación social, necesaria para la resolución de los distintos problemas y desafíos que se suscitan en el seno de las comunidades y organizaciones (...) integrando una actitud ética que orientará su vida profesional y académica”.

En referencia a los atributos de los conocimientos académicos se señala al inicio que “cada licenciado en comunicación será capaz de: Realizar un análisis crítico y propositivo (...)”, para luego dar cuenta de forma explícita de varios elementos que hacen a los saberes del hacer y al final definir una competencia genérica en su atributo más actitudinal que es “formar parte de equipos interdisciplinarios y promover su integración”, para concluir con una formulación de corte integral que sostiene que “En suma, la graduación supondrá el desarrollo de las capacidades para el desempeño crítico, creativo, dinámico e innovador en consonancia con un campo académico, profesional y tecnológico en constante renovación”. Esta visión integral de los atributos de las competencias genéricas presentes en el plan, se

vuelve a encontrar en el Objetivo general de los Objetivos de formación, al señalar que se brindará una “formación integral orientada a la construcción y análisis crítico-propositivo (...) con capacidades y destrezas teóricas y metodológicas necesarias tanto para la producción de conocimiento como para el desempeño profesional y académico, desde una ética del compromiso y responsabilidad social”.

En los Objetivos específicos se incorporan de manera clara algunos elementos de los saberes académicos y en mayor medida aspectos atribuibles al ser profesional universitario: “Integrar una perspectiva transdisciplinar e interdisciplinar al abordaje de los diferentes campos de problemas”; “Contribuir con las capacidades y destrezas para el desarrollo del trabajo de equipo como una competencia básica para el ejercicio profesional” y “Promover el compromiso activo de cada estudiante y su conjunto respecto a los permanentes desafíos sociales, con especial atención en los sectores más postergados”. Esta línea de las actitudes se profundiza al relevar las Orientaciones pedagógicas del plan, donde se afirma que “se centra en los aprendizajes del estudiante”, “tiene como horizonte la autonomía de los sujetos, (...); supone desarrollar capacidades de crear y transformar”, con una “dimensión ética del trabajo universitario, académico y profesional, dimensión que será objeto de reflexión para estudiantes y docentes”. También se reafirman algunos aspectos de los conocimientos pero en clave de transferencia hacia los saberes del hacer, cuando se propone integrar los “desarrollos teóricos de la complejidad (que) permiten concebir el tradicional dualismo teoría-práctica como una *praxis*, evitando un pensamiento disyuntor, atomizado y descontextualizado”.

Es, en la Estructura curricular del plan conformada por ciclos, donde se puede visualizar el desarrollo de las competencias genéricas y su integración en “etapas en la formación profesional”, una perspectiva significativa que relaciona a las competencias con períodos del proceso de formación y lo incorporara en los dispositivos curriculares (Roe, 2003). Se puede constatar como al comienzo del ciclo inicial los atributos de los conocimientos académicos tienen un peso mayor frente a las habilidades prácticas y los valores del ser profesional, y como, al mismo tiempo que se avanza en los ciclos, estas dimensiones se comienzan a equilibrar e integrar de forma tendencial hacia el momento final del egreso. Por ejemplo, se define que el Ciclo Inicial se centre en los “enfoques teóricos básicos”, “la reflexión y problematización crítica del campo de estudios” y la “formación para la *autonomía*; las y los estudiantes deberán hacerse de las capacidades necesarias para transitar la carrera”, con “actividades introductorias a la vida universitaria, estimulando la participación activa y el compromiso con el cogobierno”, así como avanzar en las “capacidades de expresión oral y escrita”. Dentro de sus objetivos el ciclo propone formar en la “función social de la

Universidad de la República y el valor real del compromiso, la participación y el cogobierno”, el “rol social del profesional de la comunicación”, con las “capacidades necesarias para la construcción de un itinerario curricular propio a través de una progresiva autonomía”, con “estrategias de aprendizaje y trabajo intelectual a través de un proceso de alfabetización académica”, conjuntamente a la “ética y deontología referidas al campo”.

Ya en el Ciclo de Profundización se plantea un “progresivo nivel de autonomía y mayor especificidad”, al “enfaticar la reflexión crítica (que) domine aspectos teóricos, técnicos y metodológicos desde un enfoque integral e interdisciplinar”, donde el estudiante estará “capacitado para comenzar a planificar su trabajo de grado” y “comenzar a desarrollar, desde entonces, la práctica preprofesional”. Desde esta etapa el peso de los atributos transversales de los saberes del hacer comienzan a priorizarse, al proponerse en este ciclo las capacidades para “diseñar y ejecutar proyectos integrales de investigación y extensión”, “valorar, contrastar y tomar decisiones sobre aspectos metodológicos e instrumentales” y “comprender e implementar técnicas de investigación y de intervención”.

Al llegar al Ciclo de Graduación la integralidad de los atributos se hace explícita al formularse que sus objetivos son la “consolidación académica y profesional que desembocará en la consecución del grado, posibilitando la prosecución de estudios posteriores. A través de la progresiva autonomía (...) este último ciclo priorizará la especialización, profundización y perfeccionamiento en las áreas académico-profesionales por las que se opte. Es un ciclo que promueve la articulación e integración de conocimientos previos”.

Luego de identificarlas se ha tomado un listado de competencias genéricas, en línea con las referenciadas por el Proyecto Tuning (2003 y 2007) y adoptadas en otros estudios sobre programas de carreras universitarias (Bentancur y Mancebo 2017:4), y se han acotado y adaptado en su relevancia revisando los planes 95 y 2012. Se presenta esta lista resumida de competencias en la siguiente matriz, en función de la pertinencia, reconocimiento y presencia mayor o menor en cada uno de los planes (con valores de alta, media y baja como tendencia):

Competencias genéricas	Plan 95	Plan 2012
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	alta	alta
Capacidad de pensamiento y juicio crítico.	alta	alta
Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.	media	alta
Capacidad de investigación y habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.	media	alta
Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.	media	alta

Competencias genéricas	Plan 95	Plan 2012
Flexibilidad y adaptación para actuar en distintos ambientes y nuevas situaciones.	media	alta
Capacidad de comunicación interpersonal efectiva, fluida, oral y escrita	media	alta
La capacidad de comunicación en un segundo idioma.	media	media
Uso de tecnologías de la información y de la comunicación.	media	alta
Capacidad para formular y gestionar proyectos.	baja	alta
Capacidad de pensar, identificar, plantear y resolver problemas desde diferentes ópticas, aplicando los conocimientos en la práctica.	baja	alta
Capacidad de trabajar en forma independiente, de tomar decisiones con autonomía, iniciativa, planificación y auto-organización.	baja	alta
Capacidad de trabajo en equipo, la elaboración de consensos y negociación, de liderazgo, motivación y de conducción hacia metas comunes.	baja	alta
Capacidad creativa.	baja	alta
Compromiso ético y de vinculación con su medio socio-cultural.	baja	alta
Responsabilidad social y compromiso ciudadano.	baja	alta

5. Competencias genéricas en los planes de estudio 95 y 2012.

(Elaboración propia en base a: Bentancur y Mancebo, 2017 y Proyecto Tuning, 2003 y 2007)

Luego de este proceso de identificación de las competencias genéricas de ambos planes en función de sus atributos, se puede afirmar que el proyecto curricular 2012 aparece logrando, como señala Díaz Barriga (2008:78), una "mayor integración" de los aprendizajes en el sentido amplio del término, esto es, una "síntesis de contenido, habilidad y capacidad de resolución de situaciones". La propia construcción del plan de estudios 2012, su estructura y propensión a equilibrar "como su punto de partida la delimitación de competencias complejas o integradoras, permite elaborar una visión integrada de la formación del profesional en la educación superior" (Díaz Barriga, 2008:81), con mucho más acierto que el plan 95 que prioriza las capacidades de manejo de conocimientos teóricos y académicos con procedimientos de abstracción, análisis y crítica, reduciendo los saberes de aplicación profesional y del ser profesional universitario.

Otro acierto del plan 2012 relevado en la delimitación de las competencias genéricas y sus atributos centrales, se puede encontrar en propio diseño del plan por ciclos que, en opinión de Roe (2003) relaciona las competencias transversales con períodos del proceso de formación y que lograría "promover la integración de la formación disciplinar adquirida" (Díaz Barriga, 2008:78). Se puede reconocer entonces que las competencias genéricas identificadas en el plan 2012 y el posicionamiento equilibrado de sus atributos en distintas etapas de formación,

son de mejor resolución que en el plan 95, que por su estructura y diseño sólo es posible “reconocer dos momentos en la formación, uno vinculado a la adquisición de información disciplinar básica y otro referido a su empleo en problemas específicos” (Roe, 2003; citado en Díaz Barriga, 2008:79).

El plan 2012 parece resolver mejor la tensión, para algunos autores algo característico de esta perspectiva de las competencias genéricas en la formación universitaria, que es que “su grado de generalidad dificulta su carácter orientador para la toma de decisiones puntuales en diversos tramos de los planes de estudio” (Díaz Barriga, 2008:81). A pesar de que se señala que en particular, la jerarquización de las competencias genéricas a nivel curricular supone una instrumentación transversal, fundamentalmente en los ciclos profesionales y de muy difícil resolución técnico-curricular (Díaz Barriga, 2006; citado en Collazo, 2010), al parecer el plan 2012 logra resolver en parte este conflicto, con el componente agregado de la transferibilidad “entre formación teórica y práctica” (Collazo, 2010:14).

Es interesante hacer notar la baja presencia de manera explícita, de algunas de las competencias genéricas en el documento del plan 95, sobre todo las correspondientes a los atributos de los saberes del hacer y del ser que tienen una característica transversal, donde “el término transversal no se refiere a los elementos comunes de las diferentes competencias específicas de las materias, sino a los aspectos complementarios e independientes que pueden ser utilizados en otros campos” (EURIDYCE, 2002:14)⁴¹. Al parecer el proyecto curricular no entiende como central la formación con esta visión que “plantea como destrezas genéricas la comunicación, la resolución de problemas, el razonamiento, el liderazgo, el trabajo en equipo, la capacidad de aprender”, ni tiene, al decir de Díaz Barriga (2008:80), un “énfasis particular (que) adquiere la perspectiva de conocimientos para la vida y la necesidad de mantener una actitud que permita el aprendizaje continuo”.

Al identificar las competencias transversales y sus atributos en ambos planes, se puede señalar entonces que el plan 2012 atiende mejor “la conjunción de saberes y habilidades procedentes de diversos campos de conocimiento”, con una mayor presencia de “los enfoques inter-pluri-multidisciplinarios (que) constituyen una manera anterior para reconocer el desarrollo de estas competencias” al decir de Díaz Barriga (2008:79) y que ejemplifica al referenciar una “perspectiva (...) como la que ofrece el Plan de Estudios de la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona⁴² (que) define” a “las competencias generales de

41 EURIDYCE (2002), Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria, EURIDYCE. La Red Europea de Información en Educación, p. 21, <http://eurydice.org>

42 Grupo de Innovación y Excelencia, Universitat de Barcelona, Facultad de Medicina (2002), “Competencias a adquirir por los estudiantes durante el pregrado en la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona”, en Díaz Barriga (2008).

formación profesional en tres ámbitos”: un profesional “competente y reflexivo con capacidad de hacer (competencia técnica), de fundamentar la manera como aborda su práctica (competencia académica, nivel conceptual y planteamiento crítico), y de hacer lo correcto por la persona correcta (competencia profesional). Esta perspectiva parece estar en mayor medida presente en la formulación del texto del Plan 2012 que en el plan 95.

2. Un recorrido por las competencias “disciplinares/específicas”, los conocimientos y contenidos vinculados a las disciplinas y a la profesión específica de la comunicación en los planes de estudio.

El propósito del apartado es realizar un recorrido, identificando en ambos planes las competencias específicas relativas al campo profesional de la comunicación y la profesión del comunicador, que como ya se señalaba “tienen un grado importante de especialización, no son fácilmente transferibles de uno a otro ámbito y pueden asociarse a la generación de la identidad de cada profesión u oficio” (Bentancur y Mancebo 2017:4).

El plan 95 desde su inicio, con la definición del objeto de estudio, impone una importancia central a los conocimientos de las “diferentes teorías de la comunicación” y las “perspectivas epistemológicas (de) los temas fundamentales de la comunicación”, así como a los “procedimientos de crítica, de cuestionamiento y problematización” de los mensajes” y de la “imagen en la comunicación contemporánea”, desde un “plano de abstracción indispensable para una formación disciplinaria sólida, paralelamente a la adquisición y crítica de las técnicas” de la propia profesión. La elección por los atributos de los conocimientos teóricos, también se visualiza en los Fines, al dar prioridad explícita a la formación de “estudiosos”, para luego agregar “y profesionales de la comunicación que puedan desempeñarse con la mayor competencia, en los medios de comunicación y en otros ámbitos”. Esta prioridad se profundiza al señalar como segundo fin “promover la investigación de los procedimientos y fenómenos de comunicación social, mediante la creación de un ámbito especializado”.

Al abordar las competencias relativas al campo de la comunicación en los Principios y Objetivos generales del plan 95, comienzan a aparecer paulatinamente algunos atributos de las habilidades del hacer y las actitudes de un profesional de la comunicación, al señalarse por ejemplo que “se procura así que el estudiante conozca el medio donde se desempeñará y se posibilita su mejor formación profesional práctica”, el “valor de la formación para transformar el ámbito profesional”, la integración “en la sociedad, con aptitudes para atender los planteos y proponer soluciones a los problemas”, con una “formación disciplinaria (que

les permitirá además actuar en el medio social y laboral, incidiendo en el quehacer cultural”. Sin embargo continúa pesando una perspectiva que profundiza la vertiente de las “teorías y técnicas de la comunicación” con “prioridad en la formación básica” para atender “las transformaciones previsibles de la disciplina y de la práctica profesional de los egresados”, así como la “aplicación de las variadas destrezas propias de su profesión, como al ejercicio de su reflexión sobre los fenómenos de la comunicación”, con “respuestas adecuadas a los problemas que plantean la producción y circulación de conocimientos y el manejo de corrientes de información crecientes”.

El escueto Perfil del egresado ya relevado muestra de manera clara en sus cuatro ítems, una prioridad central por los conocimientos académicos del campo comunicacional, a los que se va agregando en orden de importancia el manejo de habilidades profesionales del comunicador, hasta la última línea donde aparece una tímida incorporación a atributos del ser profesional. A la acotada definición del perfil de graduado se le adjuntan, en el ítem Objetivos específicos (ya analizado en otros apartados) un desagregado de competencias disciplinares/específicas que dan cuenta, de manera más general, de un equilibrio mayor de los atributos del conocer, hacer y ser profesional de la comunicación.

Por último se encuentran referencias a las competencias disciplinares/específicas en el apartado Guías y vectores, pero de nuevo con un énfasis en los atributos centrados en los conocimientos disciplinares y contenidos anexos que terminan priorizándose frente a los otros atributos y donde al final de ítem, recién se incorpora una valoración a la “aplicación constante de los conocimientos adquiridos a tareas de campo y actualizar el uso de las tecnologías más modernas”. De los tres vectores del plan ya revisados, los dos primeros hacen referencia exclusiva a conocimientos y contenidos disciplinares, y únicamente se visualiza un acercamiento a las habilidades del hacer profesional en el tercer vector denominado “Técnico y Metodológico, que comprende técnicas cuantitativas, cualitativas y computacionales” pero obsérvese su constricción al puntualizar que son técnicas “de análisis de los procesos de comunicación”.

Las características de la estructura curricular en vectores permite identificar los tres grandes ejes temáticos en la formación disciplinaria en su componente de conocimientos, que definen además los contenidos de las asignaturas en la etapa de formación básica durante los tres años comunes de la licenciatura. Los cursos referentes a las ciencias sociales y humanas que se podrían incorporar como auxiliares o complementarios, dada su escasa conexión con las competencias específicas de la profesión, son colocados en la centralidad del currículo. Esto

es similar a lo identificado en las asignaturas del vector Técnico y Metodológico, de relativa vinculación con los saberes la disciplina y profesión específica. Es en el vector Ciencias de la Comunicación donde se agrupan los cursos con contenidos disciplinares específicos, pero con residuales referencias a los desarrollos y quehaceres profesionales, encontradas solamente en asignaturas adscriptas al lenguaje audiovisual.

Recién en los cursos de cuarto año (seminarios-taller) es donde se plantea una “formación preferentemente profesional” y en el Seminario de Análisis una cierta orientación “hacia la investigación” como espacio de profesión académica. Sin embargo, son acotadas las referencias a las competencias específicas del campo profesional de la comunicación y sus áreas, además de continuar con la preocupación por el abordaje desde los conocimientos teóricos, con una cierta reticencia en la aplicación de los saberes del hacer y las habilidades de la profesión y sus oficios. En el Seminario-Taller de periodismo por ejemplo, vuelve a señalarse el abordaje desde una “concepción teórico-práctica (de) los problemas de la información y de la comunicación que deberá asumir profesionalmente un periodista, predominantemente en los medios impresos, aunque (...) comprensión de esa labor en radio y TV”. Luego se plantea que los “diversos géneros, (...) soportes y las modalidades” (...) serán presentados de modo de familiarizar al alumno con una profesión (...) y posibilitarle su inserción”, y que “la existencia de posibles especializaciones (...) recibirán el mínimo de atención que sea posible”. En la misma línea el Seminario-Taller audio-visual explicita que el “enfoque será teórico-práctico en la medida de lo posible” a partir de un “conocimiento amplio, (...) de la tecnología (...) géneros y formatos (...) modelos y adquirir destrezas para producirlos o ser capaz de contribuir a su producción”. En los otros tres seminarios, incluido el de Análisis, es casi nula la incorporación de competencias específicas de la profesión. El Seminario-Taller de comunicación comunitaria plantea que esa área será “objeto de formación sistemática”, con la “utilización de instrumentos «ligeros»”. El Seminario-Taller de publicidad que “debe comprender asimismo la denominada «comunicación institucional», explicita que frente a los mensajes publicitarios “sería preferible que la Universidad se limitara al análisis y la reflexión sobre este tipo de mensajes, dejando librado a la existencia de pasantías con la industria la práctica de su confección”. Por último el Seminario-Taller de análisis de la comunicación sólo formula la intención por elaborar en ese espacio un “trabajo monográfico de carácter introductorio a una labor investigadora”.

Es claro que el esfuerzo de modificación y ajuste del cuarto año del Plan 95 en el año 2009, intentaba incorporar las competencias específicas/disciplinares al proceso de formación. Esto lo hacía al concentrar a los estudiantes en el último tramo de la carrera, en un área de

conocimiento y actuación profesional específica con sus competencias particulares, a partir de los denominados trayectos que expandían a los seminarios-taller con asignaturas optativas de las áreas y formalizaban algunas actividades extracurriculares relacionadas.

Abordar el plan 2012 para delimitar el conjunto de competencias profesionales específicas propuestas, implica relevar todos sus apartados dado su perspectiva de integración académico-profesional. Es entonces que se señalarán, de manera general, algunas referencias a atributos de las competencias específicas en capítulos del plan y particularmente en el Perfil de Graduación. Ya desde su Fundamentación y sus Objetivos generales revisados con anterioridad, el plan presenta de manera explícita un equilibrio de los atributos de las competencias específicas en la formación del profesional de la comunicación, además de una integración y diálogo con las competencias genéricas analizadas en el apartado pertinente. El Perfil de graduación comienza definiendo criterios generales que conjugan atributos de las competencias profesionales genéricas y específicas, para luego de esta formulación, listar de manera exhaustiva una serie de competencias profesionales que se desagregan con atributos de los conocimientos, habilidades y actitudes de la profesión específica (ya señaladas en capítulos anteriores). Asimismo en los Objetivos específicos se profundizan algunas dimensiones de los atributos de las competencias ya señalados en el perfil y en los saberes del hacer profesional se incorpora al “abordaje general de las diversas áreas de desarrollo profesional (...) la profundización en algún campo específico”, al “desarrollar las capacidades necesarias para el diagnóstico, planificación, elaboración, intervención e innovación en procesos comunicacionales complejos”. En las actitudes se pretende además que se incorpore “la perspectiva deontológica en los estudios y prácticas profesionales y académicas de la comunicación” y un “compromiso activo (...) a los permanentes desafíos sociales, con especial atención en los sectores más postergados”.

Aspectos y atributos de las competencias profesionales específicas y su presentación en un proceso gradual y progresivo de incorporación en el aprendizaje de los graduados, se visualizan en la formulación del diseño del plan en Ciclos (inicial, profundización y graduación), así como también en los objetivos de formación específicos de cada ciclo. Lo mismo sucede en la descripción de los contenidos y conocimientos a ser abordados en los cinco módulos (Lenguajes y medios; Teoría y análisis de la comunicación; Sociedad, cultura y políticas de comunicación; Metodología; Profesional-integral) que tienen una “afinidad conceptual, teórica o metodológica”, conformando “una porción claramente identificable de los contenidos” en diálogo con las competencias profesionales. Es en el módulo Profesional-Integral donde se visualizan, en los contenidos básicos, objetivos, dispositivos y orientaciones

curriculares, competencias profesionales específicas a desarrollar en cada área profesional. Se plantean los “abordajes globales e integrales al conjunto de áreas profesionales; aplicación de medios y lenguajes, desarrollo avanzado y prácticas en sus especificidades (audiovisual, cine, periodismo, publicidad, comunicación comunitaria, educativa, y organizacional, investigación, entre otros), así como en sus articulaciones interdisciplinarias”, “el campo profesional de la comunicación en Uruguay y el mundo, “el rol social del comunicador”, las “perspectivas de transformación social y cultural”, el “diseño y desarrollo de proyectos comunicacionales específicos” y la “conexión con el mundo del trabajo”, por ejemplo.

Por último se listan las Orientaciones curriculares en las que se incorpora el desarrollo de competencias particulares (con sus atributos de saber-hacer-ser) de cada área académico-profesional o subcampo de la comunicación:

- Audiovisual: “creación de diversos productos en formatos visuales, sonoros o audiovisuales”; “crear, producir e investigar para exhibir los productos y discutir los procesos de la comunicación”; “capacidad de crear y realizar proyectos audiovisuales innovadores mediante una formación equilibrada teórica y práctica, adaptada a los perfiles profesionales”.
- Educativa y Comunitaria: “articulando diferentes ámbitos, niveles, actores y lenguajes para la generación de conocimiento, aprendizajes y experiencias en diferentes territorios y organizaciones en relación a lo público, al espacio público y la ciudadanía” con “actividades fuera del ámbito universitario, para poder construir (...) el rol del comunicador”.
- Investigación y Análisis de la Comunicación: “desarrolla los instrumentos teóricos y metodológicos para su aplicación sistemática, no sólo al campo académico sino a diversas áreas laborales”.
- Multimedia y Tecnologías Digitales: “estudiar (...) explorar y generar productos y creaciones a través de prácticas transmedia”
- Organizacional: “estudia la comunicación en y de las organizaciones (...) desarrollo organizacional como para sus procesos de cambio. Implica la generación de conocimiento y de habilidades para la gestión, el diagnóstico, la planificación y la ejecución de proyectos”.
- Periodismo: “aspectos centrales del oficio periodístico en lo ético, profesional y técnico, con atención a las particularidades de los distintos soportes (periodismo escrito, radial, audiovisual y digital). Se forma a los estudiantes para un mundo profesional”, con “innovación y la autonomía como características deseables de los futuros profesionales”.
- Publicidad: fuerte sentido ético (...) capaces de desempeñarse en las diversas vertientes de la actividad: atención de cuentas y planificación estratégica, creatividad, publicidad digital, planificación de medios, diseño gráfico y marketing. Brinda herramientas prácticas y teóricas que abren el camino para quienes tengan como horizonte dedicarse a la investigación de la disciplina publicitaria en el ámbito académico”.

Para sistematizar la identificación comparada de las competencias profesionales específicas en ambos planes de estudio, se presenta una lista resumida de las competencias seleccionadas de los perfiles de egreso/graduación y otros apartados pertinentes en una matriz, en función de su presencia mayor o menor en cada uno de los planes (con valores de alta, media y baja como tendencia):

Competencias específicas/disciplinarias	Plan 95	Plan 2012
Desarrollar análisis críticos, reflexivos y propositivos de los procesos comunicacionales, desde distintos enfoques teórico-metodológicos en comunicación, considerando el campo comunicacional en el contexto nacional e internacional.	alta	alta
Realizar un abordaje general de las diversas áreas de desarrollo profesional, profundizando en algún campo específico de la profesión.	baja	alta
Desarrollar procesos de diagnóstico, planificación, elaboración, intervención e innovación en realidades comunicacionales complejas.	baja	alta
Analizar, diseñar, implementar y coordinar procesos de comunicación de instituciones públicas y privadas a nivel interno y externo.	baja	alta
Elaborar y gestionar proyectos de comunicación.	baja	alta
Diseñar y desarrollar proyectos de investigación e innovación en el campo de la comunicación.	media	alta
Desempeñarse en diversas plataformas y medios de comunicación.	media	alta
Elaborar productos y mensajes comunicacionales con un manejo adecuado y creativo de los distintos lenguajes.	media	alta
Utilizar e integrar las TIC a los procesos comunicacionales.	baja	alta
Contribuir con los diversos actores sociales en el análisis, diseño, implementación y promoción de políticas públicas de comunicación.	baja	alta
Favorecer y potenciar los distintos procesos comunicacionales de sujetos singulares y colectivos a partir de interpretar las necesidades de la comunidad.	baja	alta
Incorporar la perspectiva ética y deontológica en las prácticas profesionales y académicas de la comunicación.	media	alta
Fomentar la creación de conocimiento en el campo de la comunicación, pertinente y de calidad, garantizando su más amplia divulgación y libre acceso.	media	alta

6. Competencias específicas/disciplinarias en los planes de estudio 95 y 2012.

Luego de este proceso de identificación comparativo de competencias profesionales disciplinares/específicas en ambos planes en función de sus atributos, es de orden señalar que el proyecto curricular del plan 95 parece más débil en la habilitación de los graduados para el dominio de la profesión, dada una presencia dispar (con tendencia a la presencia baja y media) en el desarrollo de determinadas competencias en el proceso de formación. El plan 2012 con una presencia alta de competencias profesionales como tendencia hacia el campo general de la comunicación y de las distintas áreas de desempeño, parece dar cuenta de una “lógica integrada que alude a lo que se ha catalogado como un “plan de formación” (Bentancur y Mancebo 2017:5): “un proyecto bien pensado, en el que se han incluido justamente aquel tipo de experiencias y conocimientos que resultan básicas en relación al perfil profesional y en el que se ha introducido una secuencia lógica en el proceso que permita optimizar los resultados formativos” (Zabalza, 2000:9).

Es de orden afirmar, junto con Roe (2003, citado en Díaz Barriga, 2008:83) que el plan 2012 parece incorporar mejor la “perspectiva de una formación en competencias, respetando un proceso de aprendizaje básico, centrado en el conocimiento de diversas disciplinas que posteriormente permitirán la integración de la información en varias subcompetencias y competencias profesionales”. Tanto la estructura y diseño de plan de estudios, como los contenidos necesarios a ser abordados y los procedimientos didácticos presentes formulados, derivan en un perfil de formación profesional mas completo que “puede establecerse determinando los conocimientos, habilidades y actitudes que debe adquirir el estudiante durante su proceso de formación (...) y, al mismo tiempo, delimitar las competencias profesionales que singularizan esta formación” (Díaz Barriga, 2008:83).

Las referencias en el plan 2012 a las distintas competencias profesionales específicas necesarias con valores de presencia alta y el equilibrio de los atributos, parece resolver mejor lo que Barnett (2001) plantea como las tensiones del currículo en “el interjuego de formaciones generales y específicas según los requerimiento del mundo académico (...), en el que se incluye la formación disciplinar e interdisciplinar y los requerimientos del mundo del trabajo (...), que comprenden la formación particular y general, en el lenguaje de las competencias, distinguidas como específicas y genéricas”, atendiendo los que “subyace (en ambos polos), la tensión entre formación teórica y práctica” (Collazo, 2010:14).

3. Un resumen de la dimensión “competencias académico-profesionales” en los planes de estudio.

Realizado el proceso de interpretación de las competencias genéricas/transversales académicas y profesionales que se desarrollan y adquieren en la formación universitaria en comunicación, se puede señalar que el plan 95 tiene como tendencia una presencia entre baja y media, frente a una presencia alta en el plan 2012. Es similar la presencia baja y media como tendencia del plan 95 en las competencias disciplinares y específicas (los conocimientos y contenidos vinculados a las disciplinas y a la profesión específica de la comunicación), frente a una alta presencia en el plan 2012. Es entonces que se puede resumir que las competencias académico-profesionales, como dimensión de análisis del plan de estudios de la carrera, tienen una presencia baja y media en el plan 95 y alta en el plan 2012.

El proceso de interpretación de las categorías de la dimensión competencias académico-profesionales se puede resumir en la siguiente matriz:

Categorías	Plan 95	Plan 2012
Competencias genéricas/transversales	presencia baja y media	presencia alta
Competencias disciplinares/específicas	presencia baja y media	presencia alta
Dimensión	Plan 95	Plan 2012
Competencias académico-profesionales	presencia baja y media	presencia alta

7. Resumen de la dimensión “competencias académico-profesionales”.

Capítulo 4. La relación de los proyectos curriculares y la formación universitaria con el campo profesional de la comunicación, en los discursos y representaciones de los graduados y docentes de la LicCom.

Al profundizar en la pertinencia curricular como anclaje para indagar las relaciones entre el campo profesional de la comunicación y los procesos de formación universitaria en Uruguay, es central acercarse a aspectos de configuración del propio campo, que si lo entendemos como Bourdieu (2008), se estructura en torno de la circulación de bienes simbólicos que resultan de discursos, representaciones, prácticas y actuaciones, y de su construcción histórica y contexto actual. Esto implica indagar además aspectos de la formación superior de los comunicadores en procesos de institucionalización disciplinar vinculados a lo universitario, la legitimación y el reconocimiento social de la profesión (Pacheco y Díaz Barriga, 2005). El campo profesional de la comunicación en Uruguay aparece como no homogéneo, en constante transformación, con límites complejos y con subáreas (periodismo, publicidad, audiovisual, comunicación organizacional, comunitaria, etc.) que reconocen la heterogeneidad de las trayectorias de los profesionales, en “mercados laborales diferenciados, algunos emergentes y otros decadentes, más formalizados unos y precarizados otros”, (Kaplún, 2014:3), con un espacio de formación universitario público único y a la vez diversificado (por áreas profesionales).

Una dimensión complementaria del análisis de la pertinencia de las propuestas curriculares de la carrera de comunicación de Udelar, necesita identificar aspectos de la vinculación de los planes de estudio con el campo profesional presentes en discursos y representaciones construidas sobre esta relación, por los docentes como actores institucionales del servicio universitario e informantes calificados y los propios egresados de los dos planes de estudio referidos (graduados de la carrera de comunicación de la Udelar del Plan 1995 y del Plan 2012). Asimismo resulta pertinente complementar el análisis con la percepción de los propios egresados acerca de las dimensiones de la formación universitaria recibida, atendiendo factores que centran la valoración sobre el tránsito académico curricular y su relación con los conocimientos y saberes determinantes en sus trayectorias y ejercicios profesionales.

Para ello se procesaron las entrevistas en profundidad semiestructuradas realizadas, que respondieron al criterio de saturación teórica o saturación de categorías (Hernández et. al. 2006), a los respectivos actores institucionales-informantes calificados, docentes del Departamento de Especializaciones Profesionales del Instituto de Comunicación de la FIC-Udelar, de las distintas Secciones Académicas que tienen a cargo las orientaciones

profesionales (Organizacional, Educativa y Comunitaria, Periodismo, Publicidad, Audiovisual), con diferente grado universitario (bajo y alto), que cuentan con actividad docente, académica y profesional en el campo, y a la Coordinación de la carrera; así como a graduados de la carrera de comunicación de la Udelar de los planes de estudio (1995 y 2012), que trabajan en diferentes áreas profesionales (organizacional, educativa y comunitaria, periodismo, publicidad, audiovisual) y de distintas generaciones de ingreso a la carrera (en el caso del Plan 1995 que egresaron antes del año 2010 y en el año 2012, y en los años 2016-2017 del Plan 2012) en una selección como casos-tipo (Hernández et. al. 2006). En el caso de los graduados anteriores al año 2010 (Plan 95), se seleccionaron egresados consolidados en el campo profesional, que por su inserción y desarrollo en cada una de las áreas (profesionales exitosos) funjan también como informantes calificados o expertos (Hernández et. al. 2006).

El procesamiento del contenido de los discursos de los entrevistados permitió la identificación de textos significativos y mediante una lectura sistemática e interpretativa relacionarlos con las categorías construidas. Para ello se utilizaron similares categorías que para el trabajo con los documentos de los planes de estudio en el análisis de la vinculación del currículo universitario con el campo profesional: disposición potencial del currículo (capacidad del currículo de interactuar con el campo profesional), prácticas académico-profesionales curriculares (dispositivos de vinculación con el campo profesional), y acciones de investigación, extensión y relacionamiento con el medio como mecanismos curriculares.

En el caso del procesamiento de las percepciones de los propios egresados acerca de las dimensiones de la formación universitaria recibida, se utilizaron categorías ya desarrolladas y utilizadas en estudios realizados en la Udelar⁴³ y en la propia FIC⁴⁴ para establecer posibles correlaciones (solidez teórica, aplicabilidad para el desempeño laboral, formación para continuar aprendiendo, capacidad para formarse opinión propia e inserción profesional en el mercado de trabajo).

Con las representaciones significativas construidas en los discursos se establecieron relaciones de correspondencia que generaron “-por comparación constante- categorías iniciales de significado” (Hernández et. al., 2006:688). Esta construcción de tópicos referentes a la dimensión de relación del plan de estudios y las competencias académico-profesionales de los graduados con el campo profesional, mediante algunas redes de

43 Dirección General de Planeamiento (2017). Principales características del censo de egresados del Cluster A Generación 2012. Programa de Seguimiento de Egresados. Universidad de la República.

44 Observatorio de las Profesiones de la Comunicación FIC-UDELAR (2016). Primera encuesta a egresados de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de la República. Presentación realizada en el II Seminario del Observatorio de las Profesiones de la Comunicación, julio de 2016. Facultad de Información y Comunicación.

significación, parece mostrar las “distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, (...) documentar diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades” (Hernández et. al., 2006:567).

1. Los profesionales graduados y sus valoraciones de la vinculación de los planes de estudio con el campo profesional de la comunicación.

1.1. Los graduados “críticos” del plan 95.

En referencia a la relación del plan 95 con el campo profesional se pueden establecer muchas coincidencias en los tópicos recurrentes presentes en los discursos de los graduados del plan y algunos matices, según sus generaciones de egreso, seguramente influidos por las modificaciones realizadas al propio currículo en el año 2009.

La mayoría de las valoraciones que definen la relación con el campo profesional del proyecto curricular que experimentaron los graduados del plan 95 en su proceso de formación de grado, señalan claras coincidencias. Los discursos son recurrentes al afirmar que transitaban por un plan con “poca”(G2) o “escasa relación”(G10) con el campo profesional, “desconectado”(G4) del mismo o con una vinculación “lejana”(G11), “distante”(G13), con acotados nexos y pocos elementos que relacionaban la carrera y la profesión. Para profundizar estas afirmaciones argumentan que el plan no evidenciaba un “proyecto ni propuesta integral”(G7) en relación a la práctica e inserción profesional, donde “las conexiones las debía hacer el estudiante”(G8) y que brindaba pocas “herramientas instrumentales y prácticas”(G5) para el ejercicio de la profesión en los procesos de formación. Los graduados definen al proyecto curricular como “generalista y muy amplio”(G1), “academicista”(G10) y “muy teórico”(G2), al mismo tiempo que lo encuentran “sin articulación”(G7), “anacrónico y desestructurado”(G8) en la relación entre lo disciplinar, lo teórico, la práctica y los abordajes técnicos. Algunos señalan la “solidez teórica”(G1) como un diferencial de formación en la disciplina “pero sin enganche con el campo profesional de la comunicación”(G14), aunque hay una valoración de la “formación universitaria pública”(G13).

Además de estas definiciones generales de la relación del currículo con el campo profesional, los graduados son recurrentes en reconocer aspectos de la estructura, el diseño y los contenidos del plan de estudios que muestran un “desfasaje en la formación con el campo profesional hasta tercer año de la carrera”(G7), con “solapamientos, sin continuidades”(G8) en una propuesta “muy teórica y lejana hasta tercer año (...) donde comenzaba un acercamiento muy de a poco”(G5) al campo, experimentada por algunos como “un

desperdicio de tiempo”(G4) esta etapa de tres años de formación en ciencias humanas y sociales y los abordajes de las ciencias de la comunicación, de las que solo rescatan “pocos elementos relacionados al campo, algunas teorías de la comunicación y los lenguajes”(G11).

Los graduados parecen coincidir al reconocer un quiebre en el diseño del currículo en el cuarto año, con matices que se pueden vincular a los profesionales que transitaron por el último año de la carrera luego de las modificaciones realizadas en el año 2009 como ajustes al plan 95. Los egresados encuentran que el “cuarto año era más pertinente”(G8), pero en “algunas áreas” con la referencia a que “algunos profesores hacían la conexión”(G11) y que en “cuarto año la conexión con el campo era más clara”(G5). Algunos egresados anteriores al ajuste del plan formulan que en cuarto año la “formación era de manual frente a la realidad profesional”(G7), “de un poco de todo, un popurrí”(G13) y “sin mucha especificidad en algunas áreas”(G10). Los profesionales egresados luego del ajuste reconocen que la inclusión de los “trayectos cambió la lógica del plan”(G5) y la relación con el campo, pero “dependía de la orientación”(G5), que aunque “con perfiles diferenciados”(G2), “igual en las competencias profesionales se quedaba corto”(G14).

En relación a los dispositivos que los graduados del plan 95 reconocen de forma recurrente como prácticas curriculares que se vinculan con el campo profesional, aparecen exclusivamente, pero con mucha presencia algunos de los seminarios-taller, denominados “talleres de cuarto año”. En los discursos de los graduados hasta el año 2010 es sintomático que no se reconozcan otros espacios del currículo que hayan transitado, en que el ejercicio profesional sea significativo o que se recuerden como dispositivos de conexión con el campo. Se plantea en el relato de algunos graduados hasta 2010, una valoración del seminario de “Comunicación Educativa y Comunitaria” porque incorporaba “una práctica real”(G7) y el desarrollo de un “proyecto fuera de facultad”(G4), y aparece de manera tangencial otra experiencia preprofesional pero con acotada referencia: las “pasantías en la intendencia”(G13) (espacios de la administración del gobierno municipal de Montevideo).

Para los graduados del año 2012 entrevistados, además de los seminarios-taller se encuentran referencias a los denominados “trayectos de cuarto año”(G8) como dispositivo, que incorporaban “alguna optativa”(G11) (cursos opcionales relacionados al área profesional de cada seminario), contestes con el ajuste del plan en el año 2009. También se reconocen algunas diferencias de significación entre los seminarios-taller, con disímil vinculación con el campo, mayor para el “taller de Comunitaria”(G5), el de “Audiovisual”(G2) o la “Sala de redacción, no todo Periodismo”(G14) y menor para “Publicidad”(G11) por ejemplo.

La recurrencia central en relación a acciones de investigación, extensión y vinculación con el medio en el plan 95, que señalan los graduados entrevistados, son sus características de no reconocimiento curricular como “experiencias de formación”(G1) sin valoración institucional y no formalizadas. Se señalan algunos “ejercicios”(G1), “salidas”(G13), “impulsadas por docentes pero no curriculares”(G8), “pocas”(G10) y “pequeñas experiencias en algunas materias”(G4) pero desarrolladas algunas “a monte, sin reconocimiento como actividades de extensión o investigación de la facultad”(G7). Algunos egresados además las significan como las “cosas raras”(G5) a realizar por “voluntad del estudiante”(G11) pero “sin apoyo”(G14) institucional. Es interesante que los profesionales que transitaron por el ajuste del plan en el año 2009, incorporan, por haber participado de algunas experiencias, su referencia concreta y logran nombrar los programas y acciones. Allí se señalan por ejemplo algunos “proyectos estudiantiles de extensión”(G8), “los EFI” (Espacios de Formación Integral⁴⁵)(G5), “Flor de Ceibo”⁴⁶(G14) o la “radio” (UniRadio⁴⁷)(G11), así como el rol de “colaborador honorario”(G2) docente, algunas “prácticas en las optativas de Comunitaria”(G14) y algún “proyecto desde el centro de estudiantes”(G8).

1.2. Los graduados “de la buena relación” del plan 2012.

La vinculación del plan 2012 con el campo profesional parece tener, en la significación de los graduados entrevistados del propio plan, características y definiciones distintas que las referidas al plan 95. Es coincidente el señalamiento de la “buena relación”(G15) o una “relación integral”(G6) entre el plan y el campo profesional, siendo recurrente que la vinculación es mayor “en las áreas”(G15) como algunos definen a las orientaciones curriculares del plan 2012. Los graduados reconocen “una buena formación”(G3) con “relación con el campo”(G6), en un “plan que brinda herramientas y competencias profesionales”(G9), “incluso prácticas y técnicas”(G12). Algunos señalan una valoración muy positiva de la “libertad de elección”(G15) del área profesional y del “mayor contacto con la profesión y más temprano en la carrera”(G6).

Si se recorren las referencias significativas a la estructura del proyecto curricular se reconoce su diseño por ciclos, con etapas de acercamiento al campo profesional. El llamado ciclo inicial es visto por algunos como una “ensalada hasta que encontrás la orientación”(G6), “con materias sin mucha conexión” y hasta “bastante alejado”(G9) del campo profesional. Estos señalamientos se van acompasando con un “mayor contacto con la profesión y más temprano en la carrera”(G6) en los ciclos siguientes y aparecen referencias a “contenidos más cercanos

45 “Se entiende por EFI a aquellas prácticas curriculares que articulan las funciones universitarias de enseñanza, investigación y extensión en la formación de grado de la FIC, que se vinculan con actores sociales buscando contribuir a la resolución de problemáticas y/o potenciar sus habilidades, y que incorporan abordajes interdisciplinarios”. Recuperado de: <http://www.fic.edu.uy/UDEA>

46 Proyecto intersectorial universitario “para la participación masiva de estudiantes universitarios en diversas tareas vinculadas al Plan Ceibal”. Recuperado de: <http://www.flordeceibo.edu.uy>

47 UniRadio es la radio de la FIC-Udelar: <http://www.uniradio.edu.uy/>

a la profesión”(G15), desde las “teorías de la comunicación”(G3), “más herramientas”(G15) o “el trabajo por proyectos de comunicación” que “fortalecen la relación del plan de estudios”(G6). Asimismo hay coincidencia en la “potencial libertad de elección que brinda el plan”(G15) entre la especialización por áreas u orientación y el “hacer de todo un poco”(G3), pero se presentan algunas tensiones en los discursos de los graduados que señalan que “tal vez falta orientación de los perfiles profesionales”(G9), “no hay mucha conexión entre las áreas, (...) parece haber en el plan de estudios una concepción de comunicador por área”(G15) y “hay diferencias entre las orientaciones en la parte práctica, en la conexión real”(G9) con el campo, así como en las “herramientas instrumentales y técnicas”(G12).

En comparación con el acotado reconocimiento de prácticas académico-profesionales por parte de los egresados del plan 95, los graduados del plan 2012 plantean una alta presencia y de forma iterativa de dispositivos curriculares de vinculación con la profesión, así como una valoración positiva de los mismos. Se señalan en primer lugar las llamadas “prácticas pre-profesionales”(G3,6,12) y los “seminarios-taller”(G3,6,12), pero también las “pasantías, la “bolsa de trabajo”(G3), algunas “materias optativas”(G9) de las orientaciones y algunos “talleres en territorio según orientación y trayecto” que son “posibilidades que te meten en el campo”(G6) y que algunas “permiten la inserción” profesional, la “entrada al mercado de trabajo”(G15) o “mi primera experiencia laboral”(G3). Algunos reconocen como dispositivos a las “propias orientaciones”(G3) y “las materias curriculares del área”(G9) con “experiencias parecidas a la profesión muy pronto y no al final de la carrera”(G6) y se señala, de forma coincidente el Trabajo Final de Grado.

Frente a las acciones de investigación y relacionamiento con el medio presentes en el proyecto curricular, las referencias aumentan su frecuencia en los relatos de los graduados del plan 2012. Reconocen de forma recurrente que hay “muchos espacios para hacer extensión e investigación”(G6), “para hacer proyectos en las asignaturas”(G9) o “proyectos con créditos o igual sin créditos que están en el plan”(G3), “tenés que hacer por lo menos una práctica, un proyecto de extensión y uno de investigación”(G15), desde la “radio”(G3), con “equipos docentes”(G6), siendo “colaborador honorario”(G3), los “grupos GAIE” o los “proyectos PAIE”⁴⁸(G9). En algunos casos se señalan “dudas” con la “obligatoriedad”, con la “manera de hacer extensión”(G15) y el relativo peso en la creditización de actividades en algunas de las áreas profesionales, o con la “falta de orientación curricular”(G9,15) en la realización de acciones de extensión e investigación, pero los graduados coinciden en una mayor presencia y valoración, a pesar de los problemas de implementación que reconocen en el propio plan por ser sus primeras generaciones.

48 Programa y Grupos de Apoyo a la Investigación Estudiantil. Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Udelar.

2. La relación de los planes de estudios con el campo profesional bajo la mirada integradora de los docentes como actores institucionales calificados.

Lograr una aproximación a las percepciones y representaciones de algunos actores institucionales que participaron en los procesos de formación con los referidos proyectos curriculares, resulta imprescindible para comprender e identificar aspectos centrales de la pertinencia curricular de los planes de estudio de la carrera en comunicación en relación con el campo profesional. Las características de los entrevistados, en todos los casos docentes de las áreas y orientaciones que abordan el propio campo en la carrera y en forma simultánea profesionales en ejercicio con conocimiento del campo profesional, los coloca como informantes calificados al acercar perspectivas que logran complementar e integrar la mirada desde lo educativo y el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la visión complementaria de las realidades y complejidades del mundo profesional de la comunicación y el mercado laboral de los comunicadores. Como plus que se agrega a los atributos potenciales de estos actores calificados, es que todos fueron docentes de la carrera en la implementación de los dos planes y algunos además son graduados profesionales que transitaron como estudiantes por el plan 95.

2.1. Los docentes y el plan 95: “académico”, “generalista” y “muy alejado del mundo profesional”

Para dar cuenta de la disposición potencial del proyecto curricular del plan 95, la mayoría de las valoraciones de los entrevistados señala atributos del plan para establecer desde allí la relación con el campo profesional. Se lo define como un plan “generalista”(D1,3,5,11) con un “perfil académico”(D1,2,9), “teórico”(D6,8,11) “muy estructurado”(D1,7), “uniforme”(D7), que “abordaba la comunicación como una ciencia social más”(D2) o como “un conjunto de ciencias sociales y humanas aplicadas a la comunicación”(D3,12), y que brindaba “una formación básica con un conjunto de disciplinas auxiliares”(D11). Este perfil académico con un “peso y relevancia de la formación académica en la que estaba centrado”(D5) aparece como recurrente al categorizar al plan y también a sus egresados potenciales con un perfil de “profesionales académicos”(D4) o “comunicólogos” que luego “se insertasen en el campo de las ciencias sociales, pero no en el ejercicio profesional como egresado”(D11). Esto al parecer sería el resultado de un proyecto curricular “no pensado desde las necesidades del campo”(D6) y desarrollado a partir de la “crítica del campo profesional”(D3).

En el conjunto de valoraciones sobre la relación del plan 95 con el campo profesional aparecen algunas coincidencias significativas, que señalan una “relación abstracta”(D4) e

“indiferente”(D6) de un plan que “no reconocía”(D3) o estaba “muy alejado del mundo profesional”(D8,12). Este campo profesional que “era muy diferente, estaba por fuera del plan de estudios, hasta en el perfil de los docentes, los contenidos y la propia grilla de materias”(D5), para un proyecto “no pensado desde necesidades profesionales”(D6), a lo que se agrega que “el plan respondía a quienes lo construyeron, ni egresados, ni profesionales, que veían al campo como un objeto de análisis crítico y no de intervención profesional”(D5).

Frente al diseño del plan en función del campo profesional, se encuentra un predominio de opiniones críticas que señalan que “era absolutamente teórico hasta tercero”(D10), con “un conjunto de ciencias sociales y humanas aplicadas a la comunicación”(D3), “un salpicón” y “sin profundidad”(D6), donde la preocupación “no era el ejercicio profesional del egresado y eso se desprende de la estructura curricular”(D11). También se señala significativamente la “poca especialización en el cuarto año”(D4), con “poco acercamiento al campo profesional, ni en la definición de áreas o perfiles profesionales”(D9). “Un cuarto año donde de golpe aparecía un primer escalón, muy concentrado sobre las posibles profesiones”, pero que al decir de algunos docentes “casi sin herramientas profesionales”(D5) y “casi sin prácticas”, lo que definen como su “gran debilidad”(D7). El diseño proponía un cuarto año “con una aproximación al campo con los seminarios más algunas optativas pero muy genéricas”, con “una malla aproximativa al campo pensando en la continuidad del grado al posgrado”(D11).

En cuanto a considerar la relación del plan con el campo a partir de la inserción profesional futura, algunos docentes insisten con la “pobre integración al trabajo profesional y laboral presente en el plan”, con una “inserción y conexión que era a partir del esfuerzo de los estudiantes”(D7) no presente en el currículo: “un estudiante podía recibirse sin hacer nada relacionado al campo, sin prácticas, no había ni oferta de prácticas, que era la gran demanda de los estudiantes”(D2). El proyecto curricular al no tener “mucho relación con el medio y debilidad en la práctica profesional”(D8), al parecer promueve que los docentes graduados del plan 95, de forma coincidente señalen que adquirieron los “conocimientos del campo profesional y técnicos, desarrollándolos en el propio campo profesional, con la práctica misma y no con la formación de grado”(D2), descubrieron la “necesidad de hacer alguna especialización afuera”(D4) de la licenciatura y se visualizaron “no bien formados, con la necesidad de formarse por fuera de la carrera”(D3).

Sus dudas con la formación profesional de grado se hacen presentes al afirmar que “antes del egreso como comunicador era una incertidumbre, un abismo, no conocías nada en relación al campo, (...) el resto (del aprendizaje) lo hacías como profesional o con otra formación y

mucho sufrir en el campo”(D5). Un par de frases resumen las dificultades en la inserción profesional desde el plan: “al plan 95 lo sufrí antes de egresar como estudiante, luego como egresada y después como docente”(D4); “era el gran desconcierto en los graduados ¿dónde me voy a insertar? (...) yo quería trabajar en publicidad y el director de la carrera dijo ‘la publicidad no merece ser estudiada en la universidad’”(D8).

Es de orden referirse por la recurrencia en los discursos de los docentes, a lo que algunos llamaron “dos momentos” en la implementación del plan, con un quiebre en el ajuste y “reforma del 2009”, donde al parecer el plan “se aproxima”, “reconoce el campo en la currícula”(D11), al agregar a los seminarios “algunas opcionales” aunque en una “oferta mínima”(D1). Algunos docentes señalan que la “poca relación con el campo profesional mejora” con la inclusión “de los trayectos y de algunas prácticas”(D10), de “experiencias que se habilitan hacia lo profesional”(D9) y un esfuerzo por “lograr en un año una visión del campo con las metodologías del oficio y un diálogo conceptual y metodológico con el ejercicio profesional, que en verdad era casi imposible”(D3).

En concordancia con lo expresado por los graduados del plan 95 en relación a las prácticas académico-profesionales de vinculación con el campo, los docentes reconocen casi exclusivamente a los seminarios-taller como el dispositivo de conexión con lo profesional, en un cuarto año en el que los seminarios tenían que brindar “una visión general del campo y de las metodologías del oficio”(D3) y “eran el lugar donde las competencias profesionales se tejían, aunque tampoco en todos”(D6). Estos dispositivos, para algunos docentes “integraban y reconocían un campo del quehacer profesional”(D12) y para otros, solo “suponían uno de los campos profesionales, con una intención, más que práctica efectiva”(D8), tenían un “contacto limitado con la realidad profesional”(D9) o estaban “pensando en la continuidad de estudios de grado al posgrado”(D11). Se reiteran también, de forma significativa al caracterizar a los seminarios, las nociones de “laboratorio” o de “aproximación genérica”(D5) al campo profesional “un poco ficticio”(D6), aunque se reconoce que estos atributos no se ajustan a todos estos espacios curriculares, porque rescatan el “seminario de Comunitaria” con experiencias “más cercanas al campo” y prácticas “más reales”(D6) y la “Sala de Redacción en Periodismo”, que fue “un descubrimiento para los estudiantes sobre todo en el saber hacer periodismo”(D9). Igualmente algunos docentes se preguntan “¿hasta donde vos generás competencias profesionales en esos estudiantes, más allá de si le dabas los conocimientos teóricos y metodológicos en el seminario para poder hacer?”(D6) o ¿podés salir de la carrera sin haber escrito una nota periodística de cada género en periodismo, a dónde ibas a pedir laburo?”(D10).

Luego de la reformulación del cuarto año en el ajuste del plan, algunos docentes entrevistados agregan a los seminarios-taller “como aproximación a lo profesional alguna optativa” o “unidades curriculares no tan genéricas”(D11) que “mejoraron la malla aproximándola al campo” y reconocen la noción de “trayectos”(D3) como diseño del cuarto año, aunque “no todos los trayectos habilitaron experiencias con el campo profesional”(D6), pero se pudieron “reconocer los quehaceres del campo en la oferta curricular”(D12).

Acerca de otros dispositivos y de las acciones de investigación, extensión y relacionamiento con el medio, los docentes entrevistados concuerdan que todas las experiencias “eran de construcción del estudiante”(D4) y “colocadas en algunos docentes y cursos puntuales”(D6). Señalan que “las acciones hacia el campo eran acotadas, muy colocadas en que el docente las asumiera”(D5), “algunas exploraciones, cuestiones concretas, alguna pasantía”(D10), “alguna materia opcional que abría el diálogo con el campo” o solo “actividades puntuales”(D9). Son coincidentes al referirse a estas acciones y definir las como “no formalizadas”(D1) o “normalizadas”(D10), con un “carácter espontáneo”, “solo de voluntades específicas”, experiencias en las que no había “casi nada curricular que las sostuviera”(D9) y “no formaban parte de la formación exigida”(D2). En referencia a la “investigación académica en el plan de estudios, las acciones eran muy pocas”(D5) o “muy centradas en el desarrollo académico”(D6).

Es recurrente en los discursos de los docentes la dificultad para reconocer y “visibilizar otros dispositivos”(D6), acciones y prácticas de vinculación con el medio en el plan de estudios, porque “pocos trayectos habilitaban experiencias en relación con el campo (...), “no había dispositivos muy presentes”(D5) y “uno podía pasar por la carrera y recibirse si nunca hacer hecho nada de eso”(D2), además de “egresar con competencias profesionales muy bajas”(D1). Esto último algunos docentes lo relacionan con “una gran carencia: no existían prácticas, no había oferta de prácticas (...) y existía una demanda de los estudiantes por la práctica profesional como forma de aprendizaje”(D4).

2.2. Los docentes y el plan 2012: “más próximo” y con una “mayor relación con el campo”.

Un primer acercamiento a las representaciones de la relación del plan 2012 con el campo profesional presentes en el contenidos de los discursos de los docentes entrevistados, permite reconocer algunos tópicos significativos de la dimensión potencial del proyecto curricular. Al referirse a la vinculación con el campo profesional se señala de forma recurrente que “atraviesa el plan de estudios”(D6), “está más próximo y tiene una mayor intención de

acercarse”(D5), “se acerca más” o “brinda más pistas sobre el campo” y se define a la relación como “más dialógica”(D8). Afirman que esta relación se da de esta manera, por la “consolidación de las teorías de la comunicación y el crecimiento de las áreas profesionales”(D1) en el plan y porque el currículo “valora el campo académico y profesional, no como una dicotomía”(D5), sino que las “teorías, metodologías y planificación de la comunicación tienen puntos de conexión vinculados con el campo”, de forma “explícita o por los hechos”(D12) en la implementación. La valoración general de una “mayor relación con el campo”(D3) del plan 2012 (en clara referencia al plan 95) también se hace presente de manera reiterada, al traer a colación las distintas áreas o subcampos profesionales de los que provienen los entrevistados. Se observa que las áreas aparecen “con una mayor cercanía”(D9), “con mayor relevancia” en las “distintas orientaciones”(D6) y con una “relación más profunda”(D2) en el plan, así como una preocupación del proyecto por brindar “más herramientas sobre las áreas profesionales”(D8) y “sobre el ingreso al campo en roles profesionales específicos”(D1). Es así que algunos complementan esta visión al señalar que el plan “permite ir aprendiendo lo profesional con otras cosas, incluso las técnicas y el oficio (...) y hay un esfuerzo por relacionarse con el campo desde las distintas prácticas profesionales”, lográndose “un profesional del área social pero con clara perspectiva de la comunicación en distintas áreas profesionales”(D3).

Se puede inferir que algunas referencias de la relación del plan 2012 con el campo, incorporan explicaciones que los docentes entrevistados brindan al explicitar cuestiones de diseño y estructura del plan. Señalan por ejemplo que el proyecto curricular “desde el inicio incorpora el campo”(D6), “hay una tendencia por parte de las áreas profesionales de estar antes en la grilla”(D10), “lo profesional se desperdiga en la currícula”(D2), “hay más prácticas profesionales dispersas”(D9), “el plan no concentra la relación con el campo sólo al final, en cuarto año”, sino que “hay intención de dosificarla en toda la currícula”(D10). Esta “mayor cercanía en las orientaciones, se da en varias unidades curriculares y en las prácticas preprofesionales por área”(D9), así como también “en espacios para la realización” y en que hay “más canales institucionalizados”(D1) en el plan y su implementación (módulos, ciclos, dispositivos, etc.). También se agrega que el “plan es más flexible, permite reformularlo en la marcha y eso se parece más a nuestro campo que se transforma continuamente”(D5).

En este ítem también se plantean tensiones frente a los criterios de “flexibilidad y autonomía del estudiante en el plan”(D11) al que se le “exige optar por un área” a veces “sin guía”, “sin trayectos claros y esto genera problemas”(D7) o “sin previaturas”(D1) que “hacían del plan 95 un plan muy rígido”(D10) y que “hacen del 2012 un plan demasiado flexible”(D6). Sin

embargo, una valoración general parece reflejarse en la opinión de este docente que señala que en la comparación de proyectos curriculares “me quedo con la libertad del plan actual (2012), desde el punto de vista profesional es más flexible y si lo cumpliera a cabalidad acercaría más a la gente a la formación profesional”(D7).

Con base en fragmentos del contenido de los discursos de los entrevistados docentes, parece emerger una cierta tensión al definir la relación con el campo profesional de la comunicación o con subcampos o áreas profesionales, en la que se incorpora la dimensión de la especificidad. Frente a un título genérico que brinda la carrera, algunos entrevistados señalan que el plan “reconoce subcampos más estables y genera trayectorias en la malla curricular”, pero “tal vez un campo anclado en áreas un poco restrictivas”(D11) o “muy orientadas”, que definen “desempeños profesionales y laborales”, así como de “inserción más tradicionales”(D12), algo así “como rubros”, con “prácticas preprofesionales en áreas que limitan el rol de “todólogos” que tenemos los comunicadores”(D4). Esta reconocida “especialización”, que algunos afirman que es la “característica central del plan”(D4), parece que “obliga a hacer foco en áreas y quita versatilidad”(D6). Se relevan también opiniones que van en la misma línea al decir que el “plan de estudios no especializa tanto en áreas profesionales, pero aparece una implementación por formaciones específicas”, casi una “licenciatura en periodismo”(D3) por ejemplo, o que la “mayor relación con el campo encorseta en perfiles especializados”(D6).

Para varios docentes entrevistados es significativo que “el campo se desdibuja y solapa”(D11), aparecen afirmaciones que señalan que “la construcción actual del campo es mucho más híbrida” o es “más heterogéneo (lo dicen los egresados)”(D3), y por lo tanto una “formación en relación directa se complejiza”(D12). La formación del plan 2012 “por áreas puede quedar en áreas estancadas” o con “imágenes clásicas de las profesiones”(D3) afirman algunos, en un campo que parece no necesitar “profesionales tan especializados por áreas”: una “paradoja” para uno de los docentes, que muestra la tensión de un perfil de “licenciado generalista en un plan con orientaciones definidas”(D9). Para resolver esta tensión se plantean algunos ejes que refieren a que “en la formación se debe ir hacia lo básico de la profesión, no es posible atender todos los subcampos”(D12), la “formación tiene que dialogar con la contingencia profesional” o hay que “formar para crear el campo, no en tantas especializaciones”(D11). Estos subcampos que aparecen en los discursos muy relacionados en el campo profesional, según algunos docentes “necesitan una mirada más global y en diálogo con los ciclos iniciales del propio plan”(D5), por eso parece esencial “habilitar más espacios entre las orientaciones” y “más enlaces entre los campos y las áreas ya institucionalizadas”(D3).

Si se observan como tópico recurrente los dispositivos del plan 2012 que relacionan al proyecto curricular con el campo profesional, los docentes entrevistados reafirman y profundizan lo encontrado como significativo en los discursos de los graduados. Se percibe que “los dispositivos existen”, que “están presentes en la oferta curricular”(D11) y algún docente define que el mayor dispositivo de vinculación con el campo “es el propio tránsito curricular”(D12). Se encuentran variadas valoraciones en los discursos docentes para las “herramientas cercanas al campo profesional que hay desde antes en el plan”(D4): “hay unidades curriculares desde primero”(D2), con “más espacios”, “crecimiento”(D1), “muchos” y “nuevos espacios”(D6), “unidades curriculares con prácticas relacionadas al campo”(D2), “que atienden los quehaceres y el ejercicio profesional”(D11), “con las tres funciones (enseñanza, investigación y extensión)”(D4), “integrales”(D3), y “pensadas en clave de futuro profesional”(D6). Al igual que las unidades curriculares se reconocen como dispositivos a las “orientaciones que están en diálogo con el campo (...), los seminarios-talleres que aproximan a lo profesional y las prácticas por fuera de los seminarios”(D3), los “proyectos que están dentro de la formación exigida”(D2), “las PPP”(D2,3,4,5,6,11) y “el trabajo de grado que está ajustado al campo”(D4), siendo “una gran virtud del plan integrar un trabajo final de grado”(D7). Se reitera como significativo “el sello del campo comunicacional en las unidades curriculares, incluso en la investigación”(D3), donde se “abrió más el abanico en todas orientaciones y perfiles”(D6), aunque se encuentran algunas “dificultades en publicidad” con “intenciones de institucionalizar más”(D8) los dispositivos, o en periodismo “que tenemos más en periodismo escrito, más o menos en radio y TV” y menos en “tecnologías digitales”(D9).

Es significativa también la recurrencia al referir a acciones de investigación, extensión y relacionamiento con el medio que se reconocen en la implementación del plan 2012, sumadas como “experiencias profesionales durante la formación”(D1): “becas, pasantías, proyectos vinculados a equipos docentes o a unidades curriculares, actividades con créditos o no”(D2), las “prácticas libres acompañadas”(D3), la “asignatura Universidad y Campo Profesional”(D10), el “curso Trabajar en comunicación que es entre áreas profesionales”(D3), los “créditos incrementales, un dispositivo que no estaba previsto en el plan y que permitió su implementación”(D11), “todas experiencias y productos que emulan lo profesional en las áreas”(D1) y que su “obligatoriedad obliga a pensarlos mucho mejor”(D6) dado que la realización de acciones de investigación y extensión es requisito obligatorio para los estudiantes. Los docentes coinciden en que las “acciones de investigación y extensión están en la oferta de la FIC”(D5), que “muchas al ser obligatorias tienen incidencia en el plan” y “están formalizadas”, además de otras que “ya existían que se motorizaron”(D6) como son el “Observatorio de las Profesiones, la UniRadio, el PAIE, por ejemplo”(D10).

Frente a la obligatoriedad de algunos dispositivos aparecen visiones discordantes, entre multiplicar “las posibilidades reales”(D7) de los mismos, la “obligatoriedad presente en el plan” porque “lo que está afuera de lo curricular no es tan interesante”(D11), las “dificultades de implementación” que son distintas entre las “PPP, la experiencias de extensión y de investigación”(D8) y una posible “oferta curricular inflacionaria de optativas no específicas o no cercanas a campo”(D12) con “concesiones en algunas áreas para lograr PPP”(D7) necesarias para “cubrir la oferta dada la masividad”(D12) de estudiantes en la carrera.

Es de orden por último, tematizar una dimensión emergente en las representaciones de los entrevistados sobre la relación del campo profesional y los proyectos curriculares, que es nombrada de forma recurrente como el “proceso de consolidación institucional”(D2), “de maduración y cambio organizacional”(D5) o la “favorable coyuntura y contexto de la FIC y la Udelar”(D4) que “mejora la enseñanza” y “brinda mejores condiciones para conectar con el campo profesional desde la facultad”(D2). Este proceso de consolidación de la carrera en la FIC y en la Udelar que involucró un cambio de plan de estudios, con factores internos y externos que no se profundizan en este estudio, se explicita y reconoce en las percepciones de los docentes. El señalamiento de las “distintas políticas de apoyo”(D6), los recursos”(D4), “la infraestructura, el nuevo edificio”(D10) y “lo tecnológico”(D1) como factores que brindan “posibilidades de acercarse al campo en otras condiciones”(D4) y que “habilitan a pensar y desplegar otros dispositivos de conexión con lo profesional”(D6). A esto se le agregan referencias al “reconocimiento de lo profesional”(D1) y los “cambios en estructura académica”(D9) de la facultad, donde “hay departamentos” y un “departamento específico para las orientaciones profesionales”(D10). Según algunos docentes las transformaciones en la estructura académica con cambios en los “perfiles de los docentes del plan 2012”(D5) mejora la relación con el campo profesional. “Varios egresados ahora son docentes con experiencia profesional y están involucrados en el campo”(D3) y esto parece “acompañar mejor desde las especializaciones, las orientaciones y el mundo profesional” a los egresados en “las puertas de salida de la carrera” y en “los trabajos de grado y las tutorías”(D5).

3. Integrando las miradas de docentes y graduados de los planes de estudio y su relación con el campo profesional.

La identificación de textos significativos en la determinación del contenido semántico de los discursos de los graduados y docentes entrevistados y sus relaciones de correspondencia con las categorías utilizadas en el análisis, permiten construir tópicos y redes de significación acerca de las representaciones de la vinculación de los currículos universitarios de la carrera de comunicación con el campo profesional. A partir de la reconstrucción de las redes

semánticas y los tópicos recurrentes, en relación a las categorías ya definidas (disposición potencial del currículo, prácticas académico-profesionales curriculares y acciones de investigación, extensión y RM), se elaboraron dos matrices de análisis que sistematizan las representaciones de graduados y docentes acerca de la relación de los planes con la profesión.

Categoría	Disposición potencial del currículo	
Tópicos	Graduados Plan 95	Graduados Plan 2012
Plan	Generalista, académico, teórico, anacrónico, sin articulación, sin conexión con el campo. Valoración “formación universitaria pública”.	Buena formación, relación con el campo, brinda herramientas, competencias, prácticas y técnicas. Elección de área y contacto con la profesión.
Definición de la relación	Poca, escasa, desconectada, lejana, distante, sin propuesta integral, sin conexión.	Buena relación, integral, mayor en las áreas y especificidades (orientaciones).
Estructura y diseño	Desfasado, solapado, discontinuo, alejado. Hasta tercer año: poco elemento relacionado. 4to. año: quiebre. Más pertinente en algunas áreas, formación de manual, un poco de todo, sin mucha especificidad. Ajuste 2009: trayectos cambia lógica, más conexión, dependía de orientación.	Ciclos, etapas acercamiento. Inicial: ensalada, sin mucha conexión, bastante alejado. Ciclos siguientes: mayor contacto, contenidos profesión y herramientas. Elección: especialización por áreas u orientación y hacer “de todo un poco”. Tensiones: falta orientación perfiles, no conexión entre áreas, comunicador por área, diferencias en prácticas, conexión con campo y herramientas.
Categoría	Prácticas profesionales curriculares	
Tópicos	Graduados Plan 95	Graduados Plan 2012
Dispositivos	Único: talleres 4to. año (con diferencias). Ajuste 2009: trayectos, alguna optativa y diferencias entre seminarios-taller.	Mayor presencia: PPP, seminarios-taller, pasantías, prácticas, optativas, orientaciones y TFG (según trayecto).
Categoría	Acciones investigación, extensión y RM	
Tópicos	Graduados Plan 95	Graduados Plan 2012
Mecanismos	Pocas, pequeñas, raras, “a monte”, sin apoyo, reconocimiento, ni formales. Ajuste 2009: reconocimiento de algunos programas y acciones concretas.	Diversidad de espacios, proyectos curriculares, con o sin créditos, obligatorios, prácticas, proyectos extensión/investigación, radio, equipos docentes, colhon, grupos GAIE, proyectos PAIE. Tensiones: obligatoriedad, “maneras/tipo” de hacer extensión, creditización de actividades, falta de orientación.

8. Representaciones de los graduados: plan de estudios & campo profesional.

Categoría	Disposición potencial del currículo / Docentes	
Tópicos	Plan 95	Plan 2012
Plan	Generalista, académico, teórico, uniforme, formación básica y disciplinas auxiliares.	Profesional y académico en conexión. Consolida campo teórico y crecen áreas profesionales. Especialización.
Perfil	Profesional académico-comunicólogo en ciencias sociales, no formado para ejercicio profesional y crítico del campo profesional.	Profesional de la comunicación en áreas, con herramientas, prácticas y roles específicos para el ejercicio profesional.
Definición de la relación	Abstracta, indiferente, no reconoce, muy alejado, por fuera en docentes, contenidos y materias. Campo es objeto de análisis crítico, no de intervención profesional.	Mayor relación, más profunda, transversal, próxima, con intención de acercarse, más dialógica. Áreas profesionales cercanas y relevantes.
Estructura y diseño	Teórico hasta tercero, sin profundidad, sin especialización, ni áreas o perfiles. 4to. año primer escalón, concentrado, casi sin herramientas prácticas, hacia el posgrado. Sin integración, inserción, conexión con la profesión: "un estudiante podía recibirse sin hacer nada relacionado al campo". Aprender en el propio campo con ejercicio profesional, formación y especialización afuera de la carrera y mucho "sufrir". Ajuste 2009: aproxima y reconoce campo/s.	Tendencia a incorporar lo profesional en áreas, gradual y dosificado en la currícula: ciclos, módulos, orientaciones, unidades y prácticas. Tensiones: Flexibilidad y autonomía. Campo/subcampos/áreas. Especificidad y título genérico. Subcampos estables con trayectorias o áreas restrictivas, desempeños-inserción profesional tradicional en rubros. Especialización&foco. Áreas&versatilidad.
Categoría	Prácticas profesionales curriculares	
Tópicos	Plan 95	Plan 2012
Dispositivos	Seminarios-taller (diferencias) reconocen quehacer profesional o solo lo suponen, intención limitada, laboratorios genéricos. Ajuste 2009: trayectos (con diferencias).	Tránsito curricular: crecimiento de prácticas integrales de enseñanza, investigación y extensión, con desarrollo y ejercicio profesional. Orientaciones, seminarios-talleres, prácticas, proyectos dentro de la formación exigida, PPP y TFG (diferencias según orientaciones).
Categoría	Acciones investigación, extensión y RM	
Tópicos	Plan 95	Plan 2012
Mecanismos	Puntuales-acotadas, pocas exploraciones, concretas, no formales, nada curricular sostiene y no son parte de formación exigida.	Crecimiento y consolidación, oferta curricular, obligatorias, formales, exigidas, reconocidas. Tensión: obligatoriedad y dificultades de implementación (por áreas/orientaciones).
Tópico emergente	Factores intervinientes en relación plan 2012&campo profesional: proceso consolidación institucional, favorable coyuntura y contexto FIC y Udelar. Mayores recursos, infraestructura y estructura académica-docente en diálogo con campo.	

9. Representaciones de los docentes: plan de estudios&campo profesional.

La convergencia de las categorías analizadas que intentan mostrar las representaciones de docentes y graduados acerca de los proyectos curriculares y su relación con el campo profesional, se puede sintetizar incluyendo una escala de valoración que resume las tendencias en la siguiente matriz:

Categorías:	valores	Plan 95		Plan 2012	
		Graduados	Docentes	Graduados	Docentes
Disposición potencial del currículo	alta				
	media				
	baja	baja	baja	alta	alta
Prácticas académico-profesionales	presencia alta	presencia	presencia	presencia alta	presencia alta
	presencia media	baja	baja		
	presencia baja				
Acciones de investigación, extensión y RM	presencia alta	presencia	presencia	presencia	presencia
	presencia media	baja	baja	media	media
	presencia baja				

10. Representaciones de docentes y graduados: categorías y valores plan 95 y 2012.

Si se incorporan estas categorías en la dimensión pertinencia curricular con los valores propuestos (presentes en la siguiente matriz), se podría concluir que para docentes y graduados el Plan 2012 de la carrera de comunicación presenta una pertinencia curricular integral (alta) como tendencia y el Plan de estudios 95 una pertinencia no integral (baja) frente a las dinámicas de vinculación del currículo universitario con el campo profesional.

Dimensión	valores	Plan 95	Plan 2012
Pertinencia curricular	integral (alta)		
	semi-integral (media)	no integral (baja)	integral (alta)
	no integral (baja)		

11. Representaciones docentes y graduados: dimensión pertinencia curricular plan 95 y 2012.

4. Las percepciones de los graduados y sus valoraciones acerca de las dimensiones de la formación universitaria recibida en la carrera de comunicación.

En este apartado se presentan de manera sistematizada las percepciones de los egresados entrevistados acerca de las dimensiones de la formación universitaria recibida, donde se privilegia un análisis que centra sus valoraciones del tránsito curricular en relación con los conocimientos y saberes determinantes para sus trayectorias y el ejercicio posterior en el campo profesional. Como se señalaba anteriormente se utilizaron categorías ya propuestas en estudios realizados en la Udelar con graduados universitarios de comunicación, para establecer posibles correlaciones que profundicen el análisis desarrollado.

Las dimensiones de solidez teórica, aplicabilidad para el desempeño laboral, formación para continuar aprendiendo, capacidad para formarse opinión propia e inserción profesional en el mercado de trabajo, se presentaron a los egresados entrevistados para que las valoraran y ordenaran en importancia en función de que tan significativas fueron en sus trayectorias profesionales, que tan presentes estaban en la carrera (proyecto curricular) y que tan determinantes son para los graduados en el campo profesional.

4.1. Las dimensiones de la formación determinantes en la trayectoria profesional.

En referencia al ordenamiento de las dimensiones de la formación determinantes en la trayectoria profesional, no parecen presentarse grandes diferencias entre los graduados entrevistados, a pesar de incluir las opiniones de egresados de los dos planes de estudio en diferentes generaciones (que incluyen el ajuste del plan 95) y de distintas orientaciones y áreas profesionales. Los graduados señalan en su mayoría en primer lugar la capacidad para formarse opinión propia, luego la solidez teórica, continuando con la formación para continuar aprendiendo, la aplicabilidad para el desempeño profesional y por último la inserción profesional en el mercado de trabajo.

Es recurrente en el discurso de los graduados la centralidad de las dimensiones de formarse opinión propia y solidez teórica, que entienden como determinantes en sus trayectorias profesionales y que se reflejan en percepciones significativas sobre estas dimensiones: “opinión propia fue central y la solidez teórica te sirve, aunque si es un medio eminentemente práctico, te queda como un recurso pero no es tan determinante”(G1); “sin solidez teórica y capacidad crítica, no hubiese tenido éxito profesional, con lo de aplicabilidad solo tal vez me hubiese insertado, pero estaría haciendo cosas que no me interesan tanto o desde un rol de subordinación”(G11); “la solidez teórica determinante, fue importante y diferencial en el campo profesional para insertarme y luego tener una formación específica por mi trayectoria,

sumado al desarrollo de la opinión propia y el espíritu crítico”(G5); “solidez teórica y continuar aprendiendo porque de eso tenía mucho la facultad”(G7); “formarme opinión propia, la solidez teórica y también lo metodológico de la aplicabilidad para el desempeño”(G8); “soy defensora de lo teórico, para insertarme no fue tan determinante, la opinión propia fue más determinante, pero son las dos más importantes”(G9); “solidez teórica y capacidad del pensamiento crítico, sobre todo cuando entrás en el mundo profesional y luego formación para continuar aprendiendo, sobre todo porque aprendés mucho cuando estás laburando”(G14). Aparecen en algunos entrevistados otras combinaciones en las valoraciones pero siempre en relación a alguna de las dos dimensiones ya señaladas: “opinión propia e insertarme en el mercado de trabajo”(G10); “la solidez teórica y la posibilidad de que esas cosas que aprendí pude aplicarlas en lo laboral”(G12); “la de opinión propia, la más importante en mi trabajo y me la dio la formación universitaria”(G6); “le agregaría la formación práctica para ejercer, porque si no hubiese hecho Sala hubiese estado más pintado cuando salí a laburar, fue la más importante para salir al campo laboral, pero solidez teórica y capacidad del pensamiento crítico las necesitás cuando entrás en el mundo profesional”(G15).

En un escalón más abajo, la mayoría de los graduados coloca la dimensión de formación para continuar aprendiendo y luego la aplicabilidad para el desempeño y la inserción profesional, a partir de valoraciones que limitan el carácter determinante y significativo en sus trayectorias, con distintas percepciones: “la formación para continuar aprendiendo, te permite aprender en el trabajo y otras formaciones”(G15); “continuar aprendiendo un poco menos determinante, aplicabilidad para el desempeño profesional un 50/50 porque algunas cosas se terminan de entender en el hacer y un 50/50 la inserción en el mercado”(G5); “inserción profesional y aplicabilidad para el desempeño profesional fueron las menos, me hubiese servido tener una mejor capacidad para insertarme en el mercado, pero lo pude lograr igual y se puede”(G2); “lo de aplicabilidad es de las menos determinantes porque no estoy trabajando de eso y la capacidad de insertarme que es lo más difícil”(G3); “la más débil es la de inserción laboral, bastante floja y cuando salí de la facultad no sabía que puertas tocar, terminás como habitando roles que de repente no van con tu perfil”(G4); “insertarme en el mercado es la última, además mi formación, no lo permitió mucho”(G7); “la aplicabilidad para el desempeño profesional, me costó, lo instrumental me faltó, aunque en lo laboral no era el problema, sino el enfrentarme a la profesión para la que no tenía buenas herramientas, porque no me dio competencias para insertarme en el mercado de trabajo”(G13).

Si se profundiza en la comparación de las valoraciones de los graduados entrevistados por planes de estudio, en referencia a las dimensiones de la formación determinantes en sus trayectorias, con la salvedad de las distintas etapas del desarrollo profesional en la que se

encuentran (con mayor consolidación y tiempo en el campo profesional los graduados del plan 95), se encuentran algunas aristas diferenciales interesantes. En los graduados del plan 2012 de todas las áreas, parece reconocerse con una mayor valoración como tendencia y una priorización ascendente en algunos, la dimensión de la formación que refiere a la inserción profesional en el mercado de trabajo, frente a lo relevado en los graduados del plan 95. Esta tendencia también aparece en relación a la dimensión aplicabilidad para el desempeño profesional, con una mayor presencia en el contenido de los discursos de los graduados de todas las áreas, pero especialmente de los egresados de las orientaciones periodismo, publicidad y comunicación educativa y comunitaria del plan 2012.

4.2. Las dimensiones de la formación presentes en la carrera y el plan de estudios.

Si se revisan las percepciones de las dimensiones de la formación en función de que tan presentes estaban en la carrera y el plan de estudios, los graduados entrevistados en su mayoría cambian el orden de las dos primeras dimensiones valoradas como determinantes, poniendo en primer lugar a la solidez teórica y en segundo lugar a la capacidad para formarse opinión propia, manteniendo el mismo ordenamiento para las otras tres dimensiones propuestas como determinantes en sus trayectorias, sin encontrar mayores distinciones entre egresados de las distintas generaciones y planes de estudio.

Es así que se reconoce de manera recurrente la presencia de “lo teórico y de formar opinión propia, lo de insertarme profesionalmente en parte me lo dio la facultad, pero no formalmente”(G1); “la solidez teórica que no me sirve tanto por las teorías que aprendí sino por la propia solidez de cómo transmitir una idea, y lo de la opinión propia y capacidad de aprender también que está bueno que la formación lo estimule”(G10); “la solidez teórica está muy presente en los primeros años y en los últimos más centrada en la rama en la que uno se forma, la de formarse opinión propia también está presente y se fomenta que sigas aprendiendo”(G3); “la formación teórica tiene tremendo sustento y bagaje para aprender cosas nuevas, y formarte opinión propia también es bien fuerte porque abre la puerta para desarrollar las otras dimensiones. Los saberes más teóricos están presentes en los tres primeros años de la carrera, la orientación me dio otros saberes que te definen el perfil, conocimientos más académicos que te ayudan con el ejercicio intelectual, fundamental para llegar al punto de la carrera en el que definís tu perfil”(G4); “lo que me dio la formación universitaria y estaba presente en la carrera fue la solidez teórica”(G5), “formación teórica en las materias y en los docentes que tuve”(G13); “recibí como un rejunte de cosas teóricas y con eso vos te tenés que generar una opinión propia, casi todas las materias eran algo y comunicación, por eso la solidez teórica está presente y la capacidad de seguir aprendiendo”(G14); “el espíritu crítico, la ética profesional y la solidez teórica son las más

presentes”(G15); “la capacidad para discernir y la opinión propia fue lo más relevante y luego lo de continuar aprendiendo, ahí lo que pasa es que a mí me gusta estudiar”(G10); “la formación teórica con cierta solidez y la posibilidad de que esas cosas que aprendí las aplique en lo laboral, cuando comencé a trabajar me sentí siempre competente, además de tener opinión propia y espíritu crítico”(G11).

En contraposición, es significativa la reiteración de la relativa presencia en el proyecto curricular de las dimensiones de la formación referentes a la aplicabilidad para el desempeño profesional y la inserción profesional en el mercado de trabajo en los discursos de los graduados entrevistados. La mayoría afirma que “de la capacidad para insertarme en el mercado casi nada adquirí en la facultad, no me ayudó a insertarme y la aplicabilidad un poco más por los conocimientos en audiovisual, pero en publicidad no, quedaba un poco relegada”(G2); “lo de la aplicabilidad para el desempeño depende de tu actualización permanente, especialmente en lo técnico, te ayuda lo de la facultad pero es muy coyuntural”(G1); “la capacidad para insertarse en el mercado falta en la facultad”(G11); “lo más débil de la formación es la de inserción laboral, bastante floja, cuando salí de la facultad no sabía que puertas tocar y el mercado me pedía muchas cuestiones bien instrumentales”(G4), “la aplicabilidad dependía del área y la última que reconozco es la de inserción en el mercado, había un desfase entre la formación y el campo”(G6); “la aplicabilidad casi nada estaba presente, continuar aprendiendo poco e inserción poco, en el área Comunitaria se le daba mucha importancia, pero en las otras no”(G5); “insertarme en el mercado es la última porque mi formación no lo permitió mucho y de aplicabilidad para el desempeño no había mucho, alguna materia aportaba, pero cuando tuve que insertarme me di cuenta que me faltaba”(G7); “en la formación había herramientas suficientes, no se si óptimas, me encantaría haberlas reforzado y ordenarlas mejor porque salíamos como muy desnudos al campo laboral”(G8); “la de inserción profesional es la más desdibujada, una disociación entre lo que estabas aprendiendo y lo que después ibas a hacer, por ejemplo en organizacional lo del comunicador multiuso aportó bastante, aunque a veces muy teórica la realidad profesional, había diferencias entre el campo profesional y lo que estabas adquiriendo”(G9); “lo de inserción laboral cero y el ejercicio profesional bastante ausente”(G13); “en comparación con la formación de las universidades privadas que es un tubo que te lleva a la inserción profesional práctica, me faltaron competencias en las metodologías y herramientas profesionales”(G14); “la formación es aplicable por las materias más prácticas, pero le falta mucho a la facultad, es la dimensión de menor relación”(G15); “lo funcional de la aplicabilidad del desempeño no lo aprendí en la facultad”(G10); “la carrera no es tan específica de la comunicación y la publicidad, por eso lo que no es muy medible es la inserción profesional”(G12).

En correlación con aspectos diferenciales encontrados en las percepciones de los graduados entrevistados por planes de estudio, al comparar las dimensiones de la formación determinantes en sus trayectorias, aparecen elementos similares en las valoraciones comparativas de las dimensiones presentes en la carrera y el currículo. Los graduados entrevistados del plan 2012 de todas las áreas, parecen encontrar una mayor presencia de las dimensiones de aplicabilidad para el desempeño profesional y de inserción profesional en el mercado de trabajo como tendencia, en la formación del proyecto curricular que cursaron, frente a lo relevado para los graduados del plan 95.

4.3. Las dimensiones de la formación determinantes para los graduados de comunicación en relación al campo profesional y al mercado laboral.

Al sistematizar las percepciones que los egresados entrevistados tienen de las dimensiones de la formación que son determinantes para los graduados de comunicación en relación al campo profesional y al mercado laboral, es sintomático que el ordenamiento y su priorización es distinta a las anteriores formulaciones. En general, aunque con matices marcados y una mayor heterogeneidad en las respuestas, los entrevistados colocan en primer lugar la aplicabilidad para el desempeño profesional y la inserción profesional en el mercado de trabajo, luego la solidez teórica, la capacidad para formarse opinión propia y por último la formación para continuar aprendiendo.

Igualmente parece presentarse una valoración general más integral de las distintas dimensiones de formación en algunos discursos que señalan, por ejemplo, que “las cinco dimensiones son integrales para un graduado actualmente: el espíritu crítico, las habilidades para el desempeño profesional, la solidez teórica, la capacidad de insertarse en el mercado (no es tan estructural sobre todo los últimos años) y el seguir aprendiendo que muchas veces no tiene que ver con la formación en educación formal, sino con arriesgarte a meterte en otros campos, leer y aprender por la tuya”(G8); o el graduado que apunta que “son necesarias todas, no le exigiría la inserción laboral, porque la facultad no es un curso para aplicar en el trabajo, pero que sí muestre como funciona el desarrollarse profesionalmente, que ésta es la realidad que hay y se trabaja de esta manera, así como el marco normativo, no sólo laboral, de la profesión. Formación para continuar aprendiendo hoy también es fundamental e insisto con el desarrollo crítico, no dejar de lado el para qué de la profesión”(G13).

La heterogeneidad de las opiniones relevadas ponen en tensión aspectos de la formación en comunicación, el mercado de trabajo, el campo profesional y sus distintas vinculaciones, al encontrarse por ejemplo, algunas referencias a las dimensiones “valoradas por el mercado que son adquirir herramientas para trabajar, por eso hay un delicado equilibrio entre lo que te

tiene que dar la universidad y lo que tenés que buscar afuera. El mercado no te va a dar herramientas teóricas, pero tampoco vale escudarte en tus debilidades, te debería dar un poco más de lo profesional, no solo lo teórico, con un programa mas equilibrado”(G14). Algunos abonan la necesidad de “formación para insertarse en el trabajo, para ejercer la profesión, que te prepare para el campo con herramientas, sin dejar la solidez teórica que es aplicable, aunque las otras dimensiones son importantes, están un escalón más abajo”(G15), porque “el mercado pide muchas cuestiones bien instrumentales”(G4) o “el mercado pide aplicabilidad, que sepas aplicar tus conocimientos, no así con la opinión propia. La solidez teórica no se si se valora mucho, lo que te piden es el título y la formación permanente creo que es valorada o por lo menos debería interesar”(G3). Sin embargo otras percepciones ponen en cuestión y en conflicto la significación de las distintas dimensiones al proponer que “las tres principales son la capacidad para generar tus propias ideas, la solidez teórica que le da fundamento y la de aplicabilidad, porque si pienso en la inserción profesional, la mayoría de mis compañeros tienen trabajo y se relaciona con comunicación y si no saben hacer algo, se adaptan, igual lo van a aprender y eso se aprende un poco en la facultad”(G6), o afirman que la “dimensión de aplicabilidad, la de opinión propia y la de inserción son las centrales, aunque la solidez teórica es un diferencial de los egresados de la Udelar que de otras universidades, más formados para la acción y eso se valora”(G5). Estos matices se complementan con graduados que plantean que “necesitás lo teórico y la capacidad para aprender, pero necesitás saber hacer, tal vez no saber hacer todo pero sí las bases. En resumen las necesitan a todas las dimensiones porque ahora todo es más dinámico y cambiante”(G7), “es central la solidez teórica, tener los conocimientos para luego discernir el camino a elegir”(G10), pero también ser un “profesional crítico y que quiera seguir formándose”(G9).

Al comparar las dimensiones de la formación determinantes para los graduados de comunicación en relación al campo profesional y al mercado laboral, encontradas en las percepciones de los graduados entrevistados por planes de estudio, vuelven a aparecer algunos aspectos diferenciales. Los egresados recientes del plan 2012 de todas las áreas entrevistados, parecen reconocer, en la relación campo profesional y formación, una significación mayor como tendencia de las dimensiones de formación para continuar aprendiendo, solidez teórica y capacidad para formarse opinión propia, en ese orden frente a lo relevado para los graduados del plan 95.

La siguiente matriz presenta un mapa que sintetiza las categorías propuestas para las dimensiones de formación relevadas, en función de los planes de estudio de los graduados, su valoración y ordenamiento, según la importancia en las trayectorias profesionales, la

presencia en la carrera (proyecto curricular) y la significación para los graduados en general en el campo profesional y laboral:

Categorías	Graduados Plan 95	Graduados Plan 2012
Determinantes en trayectoria profesional	Capacidad para formarse opinión propia Solidez teórica Formación para continuar aprendiendo Aplicabilidad para el desempeño profesional Inserción profesional en el mercado de trabajo	Capacidad para formarse opinión propia Solidez teórica Formación para continuar aprendiendo Aplicabilidad para el desempeño profesional Inserción profesional en el mercado de trabajo <i>Mejora valoración de la inserción profesional en el mercado de trabajo y de la aplicabilidad para el desempeño profesional (según áreas)</i>
Presentes en la carrera	Solidez teórica Capacidad para formarse opinión propia Formación para continuar aprendiendo Aplicabilidad para el desempeño profesional Inserción profesional en el mercado de trabajo	Solidez teórica Capacidad para formarse opinión propia Formación para continuar aprendiendo Aplicabilidad para el desempeño profesional Inserción profesional en el mercado de trabajo <i>Mayor presencia de la aplicabilidad para el desempeño profesional y de la inserción profesional en el mercado de trabajo.</i>
Categorías	Graduados Plan 95	Graduados Plan 2012
Determinantes en graduados en el campo profesional	Aplicabilidad para el desempeño profesional Inserción profesional en el mercado de trabajo Solidez teórica Capacidad para formarse opinión propia Formación para continuar aprendiendo Valoración integral de las distintas dimensiones de formación.	Aplicabilidad para el desempeño profesional Inserción profesional en el mercado de trabajo Solidez teórica Capacidad para formarse opinión propia Formación para continuar aprendiendo Valoración integral de las distintas dimensiones de formación. <i>Significación mayor de la formación para continuar aprendiendo, la solidez teórica y la capacidad para formarse opinión propia.</i>

12. Dimensiones de la formación universitaria recibida en graduados plan 95 y 2012.

4.4. Las dimensiones de la formación relevadas en otros estudios sobre graduados de comunicación de la Udelar.

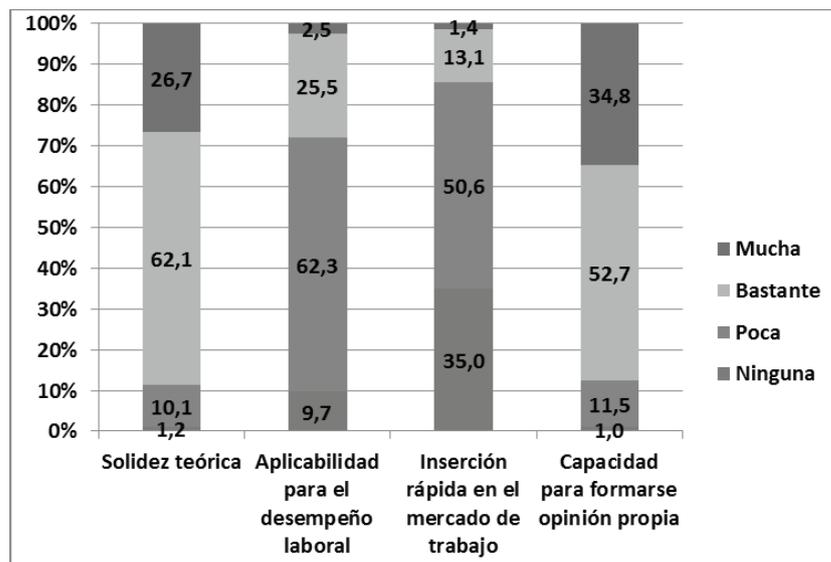
Resulta interesante poner en contexto y en comparación la síntesis del ordenamiento y valoración de las dimensiones de la formación presentes en las percepciones de los graduados entrevistados y otros estudios de egresados de comunicación realizados en la propia Udelar que utilizaron similares categorías. Es de orden señalar las diferencias metodológicas, técnicas de recolección de datos, universos y muestras, así como la profundidad y generalización de los datos entre estudios, pero hechas estas salvedades se pueden comparar y encontrar interesantes coincidencias en algunos tópicos referentes a las dimensiones de la formación universitaria recibida en la percepción de los profesionales graduados.

Si revisamos el informe del Censo de Egresados del Clúster A⁴⁹ Generación 2012 del Programa de Seguimiento de Egresados de la Universidad de la República (2017), que integró a los 159 graduados de comunicación de la Facultad de Información y Comunicación del año 2012 (graduados del Plan 95 que en su mayoría transcurrieron por la carrera luego del ajuste del plan en el año 2009), en el apartado acerca de la “Formación recibida” que recoge la evaluación de “los conocimientos adquiridos durante su carrera universitaria en distintas áreas: Solidez teórica, Aplicabilidad para el desempeño laboral, Formación para continuar aprendiendo y Capacidad para formarse opinión propia” con una escala entre 1 (muy negativo) y 5 (muy positivo), el ordenamiento para los egresados de comunicación es similar al realizado por los entrevistados, en referencia a las dimensiones determinantes en sus trayectorias profesionales. La capacidad para formarse opinión propia aparece en primer lugar con un promedio de valoración de 4,09, luego la solidez teórica con 3,93, la formación para continuar aprendiendo con 3,67 y por último la aplicabilidad para el desempeño laboral con 2,99 de promedio en la referida escala. Si observamos además en el informe la valoración de la formación recibida en solidez teórica, un 76,4% de los graduados la valora como positiva y en aplicabilidad para el desempeño laboral esta valoración desciende a un 35,3%, con un 30,1% de valoración negativa, en interesante correlación con percepciones presentes en los discursos de los graduados entrevistados para este estudio, en referencia a las dimensiones de la formación determinantes en sus trayectorias y presentes en la carrera.

Al incorporar algunos datos de la “Primera encuesta a egresados de Ciencias de la Comunicación de la Udelar”⁵⁰ realizada en el año 2016 por el Observatorio de las Profesiones de la Comunicación de la FIC-Udelar (que encuestó graduados del plan 95 y del anterior plan 86), en referencia a la valoración de la formación recibida en la carrera, los graduados indican que valoran bastante o mucho la solidez teórica y la capacidad para formarse opinión propia, mientras que es considerado con poco o ningún valor en forma mayoritaria la aplicabilidad para el desempeño laboral y la inserción rápida en el mercado de trabajo. Es interesante observar en la siguiente gráfica, la coincidencia con el ordenamiento de las dimensiones de formación presentes en la carrera realizadas por los egresados entrevistados, así como las valoraciones de las dimensiones determinantes en sus trayectorias profesionales.

49 Los clusters son grupos de facultades por año definidos por el Programa de Seguimiento de Egresados de la Udelar (<http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/proyectos/seguimiento-de-egresados/>). El Cluster A integra a las facultades de Agronomía, Arquitectura, Ciencias, Ingeniería, Ciencias Económicas y de Administración, Escuela de Administración, Humanidades y Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación, Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines y la Licenciatura en Biología Humana, con un total de 2553 egresados en el año 2012.

50 Observatorio de las Profesiones de la Comunicación FIC-UDELAR (2016). Primera encuesta a egresados de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de la República. Presentación realizada en el II Seminario del Observatorio de las Profesiones de la Comunicación, julio de 2016. Facultad de Información y Comunicación.



13. Valoración de formación recibida. Módulo evaluación de la formación (OPC-FIC, 2016:43).

En la siguiente matriz se presentan de manera sintética los distintos ordenamientos valorados en el censo universitario de graduados 2012 para la LicCom y en la encuesta a egresados de comunicación referida, con las respectivas dimensiones de la formación indagadas, conjuntamente con las categorías construidas a partir de las entrevistas a los graduados realizadas para este estudio.

Censo de egresados de la Udelar (graduados de comunicación año 2012, Plan 95)	Capacidad para formarse opinión propia Solidez teórica Formación para continuar aprendiendo Aplicabilidad para el desempeño laboral
Encuesta de egresados LicCom OPC-FIC (graduados comunicación hasta 2015: Planes 86 y 95)	Solidez teórica Capacidad para formarse opinión propia Aplicabilidad para el desempeño laboral Inserción rápida en el mercado de trabajo

Graduados entrevistados del Plan 95 (egreso antes 2010 y del año 2012) y del Plan 2012		
Determinantes en trayectoria profesional	Presentes en la carrera	Determinantes en graduados en el campo profesional
Capacidad para formarse opinión Solidez teórica Formación continuar aprendiendo Aplicabilidad para el desempeño Inserción profesional en el mercado	Solidez teórica Capacidad para formarse opinión Formación continuar aprendiendo Aplicabilidad para el desempeño Inserción profesional en el mercado	Aplicabilidad para el desempeño Inserción profesional en el mercado Solidez teórica Capacidad para formarse opinión Formación continuar aprendiendo

14. Dimensiones de la formación universitaria recibida (matriz comparativa).

Al considerar en comparación algunos resultados de los estudios, a pesar de las salvedades metodológicas ya señaladas, son interesantes las coincidencias generales en referencia a las dimensiones mayormente valoradas de la formación recibida en comunicación por los

graduados, que reconocen a la solidez teórica y la capacidad para formarse opinión propia como determinantes y con mejor valoración que la capacidad para continuar aprendiendo, la aplicabilidad para el desempeño y la inserción profesional.

Si se relacionan estas coincidencias con las percepciones de los profesionales de la vinculación de los planes de estudio con el campo profesional relevadas en apartados anteriores, se pueden establecer también algunas correlaciones primarias. Los graduados, especialmente los del Plan 95, reconocen que el proyecto curricular que los había formado tenía en general un carácter más teórico, académico y crítico del campo, que podría corresponderse con la valoración de las dimensiones de solidez teórica y formación en opinión propia, en detrimento de las dimensiones más cercanas al campo profesional (aplicabilidad e inserción) que estarían en línea con un currículo más profesionalizante. Si estas correspondencias se continúan, sería posible señalar que las representaciones de los graduados del plan 2012 acerca del proyecto curricular cursado y definido como “profesional y académico” con una relación más cercana al campo profesional, podrían explicar la mayor y mejor valoración y presencia en los discursos de las dimensiones de aplicabilidad para el desempeño e inserción en el mercado profesional dentro de la formación recibida.

Frente a un enroque en el ordenamiento y priorización encontradas en las percepciones de las dimensiones de la formación que aparecen como determinantes para los graduados de comunicación en relación al campo profesional y al mercado laboral, se puede señalar por un lado, una cierta limitante a esta tendencia al presentarse una valoración más integral en los entrevistados de todas las dimensiones de la formación recibida, que parecen atenuar las diferencias más marcadas en las otras categorías. Por otro lado, en los discursos de los graduados del plan 2012 aparece una significación mayor de la formación para continuar aprendiendo, la solidez teórica y la capacidad para formarse opinión propia, en relación a las otras dimensiones priorizadas, aspecto que también puede relacionarse a las representaciones acerca de una formación más pertinente e integral brindada por el currículo.

Sin embargo, la determinación dada a las dimensiones de aplicabilidad para el desempeño e inserción profesional en el mercado en los discursos de todos los graduados, parecen mostrar los conflictos, desfasajes y brechas entre el campo profesional, el mercado de trabajo y la formación en comunicación recibida, desencuentros que aparecen más profundos en lo planteado por los graduados del plan 95, en clara correspondencia con un proyecto curricular con pertinencia no integral frente a las dinámicas de vinculación de lo universitario con la profesión. Estos desfasajes parecen atenuarse como tendencia en la formación del plan 2012, un proyecto al parecer con una relación más integral con el campo profesional.

Capítulo 5. Las competencias profesionales bajo la lupa de los graduados en comunicación y los docentes de la formación profesional.

El propósito del capítulo es profundizar en el análisis de las competencias académico-profesionales en comunicación que graduados y docentes encuentran como necesarias en el desarrollo y ejercicio de la profesión, valoran en su inserción en el campo profesional y reconocen como presentes en los saberes adquiridos en la formación universitaria. Para ello se toman los textos significativos de las entrevistas realizadas a graduados y docentes ya reseñadas en apartados anteriores, se procesan mediante la construcción de tópicos referentes a las competencias profesionales y mediante algunas redes de significación que incluyen las voces de los entrevistados, se confrontan con las categorías de análisis propuestas.

Se definían anteriormente en este estudio a las competencias académico-profesionales de formación universitaria, como los conocimientos, saberes de actuación (habilidades) y actitudes necesarias para desarrollarse en el campo profesional (con esos tres atributos) y en dos dimensiones, por un lado las competencias genéricas/transversales que se desarrollan y adquieren en la formación universitaria en general, y por otro las competencias disciplinares/específicas que surgen de conocimientos y contenidos vinculados a las disciplinas y a la profesión específica. En este apartado la centralidad de las descripciones y análisis se hará en función de la dimensión de las competencias profesionales disciplinares/específicas con los tres atributos nombrados: los conocimientos del campo de la comunicación, los saberes de actuación-aplicación práctica (habilidades) y los valores del ser y vivir en un contexto profesional determinado (actitudes). Igualmente en las percepciones y valoraciones de graduados y docentes aparecen referencias a las llamadas competencias genéricas que serán integradas a los análisis respectivos.

Siempre las competencias remiten a “una determinada capacidad de los actores” de definir las “en términos de desempeño en un determinado contexto, y no sólo de conocimientos y habilidades en abstracto; es decir, la competencia es la integración entre el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir” (León Duarte, 2012:12). Por lo tanto, la construcción del análisis de las percepciones sobre las competencias profesionales de los graduados de comunicación deberá incluir algunas particularidades en función de los planes de estudio transitados por los egresados y sus distintas generaciones (que definen etapas del desarrollo y consolidación profesional), así como algunas especificidades de los profesionales y docentes de las diferentes áreas y subcampos de la profesión.

1. Los “competentes” graduados y las competencias profesionales necesarias, valoradas y adquiridas.

1.1 Competencias profesionales necesarias para el desarrollo y ejercicio profesional.

Una vez procesadas la totalidad de las entrevistas y de los textos referentes a las competencias profesionales, se encuentran tópicos recurrentes en relación a los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para los profesionales universitarios de comunicación, sin distinción clara entre valoraciones de graduados de distintos planes de estudio y generaciones, ni áreas profesionales. Hay coincidencias en adecuar e incluir las competencias profesionales en los tres atributos presentados y reconocer las de mayor significación como necesarias para el desarrollo y ejercicio profesional.

Parecen estar muy presentes un conjunto de conocimientos que refieren a las teorías de la comunicación y a las teorías de las ciencias sociales y humanas, así como los saberes para el análisis y la planificación de procesos y de medios de comunicación. A esto le agregan los conocimientos metodológicos, que incluyen el manejo de estrategias de comunicación, de planificación y proyectos, así como de todos los lenguajes. Por último es coincidente la preocupación por los conocimientos en general del campo profesional y de las distintas áreas específicas (la publicidad, el periodismo, lo organizacional, lo comunitario, lo audiovisual) .

Los graduados agrupan y refieren a los conocimientos necesarios como “una buena formación teórica y de análisis de procesos de comunicación”(G1), “con herramientas para interpretar la sociedad actual y desempeñarte en comunicación en todas las áreas”(G2), con “herramientas de investigación y de estrategias”(G8). Esto parece implicar saberes y “conocimientos teóricos y generales de la comunicación, de las teorías y de los medios de comunicación”(G3), así como la “comprensión de los fenómenos comunicacionales en sistemas culturales, políticos, sociales como procesos”(G6) que permitan “interpretar la realidad mundial, regional, país, organización o proyecto, con un pensamiento estratégico, de análisis y de comprensión”(G7) que integran “al campo profesional de la comunicación, las ciencias humanas y sociales incluso artísticas, que son necesarias, además de una cultura general”(G8). Son reiterativas formulaciones que señalan el conocimiento “general de los procesos de comunicación como una formación genérica”(G9) y “base teórica fuerte, con conceptos básicos de la comunicación y de lectura crítica para entender los procesos de comunicación y de circulación de información en lo social”(G13), “para planificarlos y facilitar los procesos”(G4), así como la “comprensión de los medios de comunicación”(G10), “sus efectos en la opinión pública”(G14), “el mercado de los medios y los procesos de

trabajo”(G11) porque “trabajamos con mensajes y con gente”(G14). Algún egresado resumió los conocimientos “teóricos” esenciales al decir: “como un licenciado en comunicación es demasiado amplio, es necesario un bagaje en ciencias sociales y humanas, en procesos de comunicación y en cultura general”(G15).

En relación a los conocimientos “metodológicos” se encuentran referencias a saberes para “entender y aproximarte a la realidad que estás abordando, lo grupal, el contexto social y lo sociocultural, (...) elaborar estrategias de abordaje y metodologías de trabajo”(G4), “de investigación”(G2), “de planificación y elaboración de estrategias, medios y mensajes”(G8), con “herramientas de análisis para entender a quiénes te vas a dirigir”(G5) y de “gestión de proyectos y planes de comunicación”(G9). A esto se le agregan opiniones que señalan los “conocimientos de los diferentes lenguajes”(G5), “la redacción, el lenguaje escrito, visual, sonoro, audiovisual y a futuro competencias de programación y pensamiento computacional”, como “competencias metodológicas y herramientas propias de lo profesional, los lenguajes en la comunicación”(G8) o en “audiovisual y en otras áreas las formas distintas de representar la realidad por medio de los lenguajes”(G3).

Se complementan los conocimientos necesarios con los específicos del campo o de las áreas profesionales en las opiniones de los graduados, al señalar por ejemplo que “la competencia central es el conocimiento del campo profesional”(G14) o que “hay que tener una visión amplia del campo, no solo hacer tareas, escribir artículos, desarrollar una publicidad”, porque “sos un licenciado y no un técnico en comunicación”(G9), con conocimientos que “hacen al ejercicio profesional”(G11), a “entender el contexto y cómo vas a aplicar las herramientas a la profesión y no solo las competencias instrumentales del oficio, sino los otros componentes del ejercicio profesional”(G13) que “hacen a construir la identidad del comunicador”(G9).

Si se repasan los saberes de actuación entendidos como competencias necesarias para los graduados aparecen “cuestiones instrumentales y del oficio”(G13), “de prácticas y de herramientas”(G5) como son el manejo y uso de los diferentes lenguajes, la redacción y la escritura, las habilidades de planificación en comunicación, así como el conocimiento y manejo de las redes sociales y “lo técnico”(G1). Los egresados señalan algunas “herramientas del hacer y habilidades”(G6) por áreas, por ejemplo “en audiovisual los lenguajes y lo técnico, redactar guiones, la edición, hacer presupuestos, las herramientas de narración”(G11) y “de representar la realidad” o “cómo abordar un tema, la elaboración del proyecto, ejecutarlo, las herramientas a nivel práctico, el guión, editar y el manejo de equipos”(G3). Otros complementan lo del manejo de los lenguajes afirmando que “la redacción es

importante para cualquiera que haga comunicación”(G2), “fundamental saber escribir, redactar y traducir una idea desordenada en algo que se entienda”(G5), “la oratoria”(G11), “redactar y escribir bien todo tipo de textos”(G14) o “hacer proyectos, elaborar mensajes y medios, que son competencias que vas a mejorar en el ejercicio profesional al ponerlas en práctica”(G6). En las habilidades también se incluyen saber hacer “diagnósticos y estrategias de trabajo”(G4), desarrollar “herramientas prácticas para hacer materiales”(G5), para “elaborar mensajes con diferentes lenguajes y formatos”(G10), “las herramientas más instrumentales de la profesión”(G12) como son “la construcción de contenidos en diferentes lenguajes: la fotografía, lo audiovisual, lo escrito y las redes sociales”(G7), “con herramientas adecuadas a las tecnologías”(G13) o los “conocimientos prácticos del hacer en lo que te vas a insertar: no podés llegar a una agencia y no saber como funciona la publicidad digital o cómo realizar una pauta”(G9).

Cuando se abordan los saberes del ser o las actitudes como atributos de las competencias profesionales necesarias para los comunicadores, muchas de las referencias de forma reiterativa, se acercan a las competencias genéricas de cualquier profesional universitario. Igualmente aparecen coincidencias frecuentes acerca de la “ética en la comunicación y en la profesión”(G1) o el “compromiso ético en la profesión”(G6) y “en el trabajo, al ser profesional de la comunicación”, dado por “ser consciente de los resultados e impactos de tu laburo, mayor al de otras profesiones”(G2). Algunos también señalan en las “concepciones éticas de nuestra profesión, el poder entender al otro”(G3) o el “saber escuchar”(G7), a lo que agregan “la responsabilidad con la universidad pública y como profesionales universitarios”(G14) o “las competencias para validar la profesión, cómo te parás como profesional en lo social”(G7). Como se señalaba aparecen atributos más cercanos a las llamadas competencias genéricas, como pueden ser “el trabajo en equipo”(G11), “competencias para la negociación” o “mediación”(G10), “para trabajar con otros, otras disciplinas y campos”(G5) y las capacidades “de flexibilidad, saber adaptarse y actualizarse”(G14), “de tener objetivos claros, saber priorizar, organizarse, con cabeza abierta”(G6). Otros agregan las “competencias de actitud, compromiso y aprender todo el tiempo”(G2), “las capacidades blandas de saber aprender, relacionarte con otros, las habilidades grupales o de planificación del trabajo con otros”(G8), a lo que agregan “la capacidad de estar proyectándote hacia adelante, innovando y siendo proactivo”(G9).

Si se relevan las percepciones de los graduados entrevistados acerca de las competencias necesarias, teniendo en cuenta sus diferentes áreas de ejercicio, inserción y desarrollo profesional, que en algunos casos se relacionan con sus trayectorias de formación en una

orientación profesional específica, se puede concluir que existen algunos matices en el énfasis que proponen para las competencias, especialmente en los egresados del plan 95. Los graduados que tienen un mayor desarrollo profesional en las áreas de la comunicación organizacional y educativa-comunitaria, parecen reconocer y valorar con un peso un poco mayor, los conocimientos del campo que refieren a los procesos de comunicación, tanto en los atributos de los saberes conceptuales (de análisis, comprensión e intervención) como los saberes del hacer, las habilidades para facilitar procesos, planificarlos, diseñar y ejecutar estrategias de comunicación. En contraposición, los egresados con trayectorias profesionales más marcadas en las áreas del periodismo, la publicidad y el audiovisual, parecen hacer un énfasis un poco mayor en las competencias necesarias relacionadas a los conocimientos en teorías de los medios y lenguajes, y a las herramientas prácticas e instrumentales presentes en la elaboración y realización de productos, medios y mensajes de comunicación. Estos matices en la valoración de algunas dimensiones y atributos de las competencias, no parecen tan presentes en los graduados entrevistados del plan 2012, no encontrándose distinciones ni énfasis en la dicotomía procesos&productos. Sólo se reconocen las diferencias tradicionales por las particularidades de las áreas y oficios, en algunos términos y conceptos presentes en las jergas profesionales.

Al profundizar el análisis de las competencias necesarias presentes en los discursos de los graduados cuando se comparan según planes de estudios cursados, es posible encontrar algunas pequeñas diferencias en las valoraciones propuestas. Los egresados del plan 95 que se graduaron en el año 2012, seguramente con el ajuste del currículo del año 2009, agregan con mayor reiteración y significación el desarrollo de capacidades “interdisciplinarias”(G5) y entre profesiones y campos, así como los conocimientos del campo profesional específico, junto a los lenguajes y su dimensión de “creatividad”(G2). También señalan en su mayoría las competencias transversales de “relacionamiento y grupales”(G8), de flexibilidad, adaptación y “comunicación oral” u “oratoria”(G11). Los graduados del plan 2012 por su parte, incluyen un énfasis en algunos atributos referentes a la proactividad, la innovación y la investigación como necesarias para el actual ejercicio profesional y una preocupación por competencias que “permitan la integración de las áreas”(G6) profesionales, apuntando a “un graduado en comunicación más integral”(G3).

1.2 Competencias profesionales valoradas en la inserción en el campo profesional.

Si se repasan las competencias que los profesionales entrevistados valoran de forma significativa en la inserción en el campo profesional, aparecen un conjunto de respuestas que dan cuenta de conocimientos y habilidades en áreas técnicas y prácticas pero con fundamento

en las teorías de la comunicación y habilidades en el manejo de los lenguajes y los medios junto a competencias más instrumentales y “del oficio”, con una reiterada alusión al “comunicador competente en varias tareas”. Parece reconocerse de manera central, en algunas de las percepciones de los graduados, esta conjunción de los saberes de actuación y conocimientos disciplinares. Se señala por ejemplo, lo importante de “un perfil técnico y práctico, porque el hacer me abrió las puertas del campo, pero con una formación teórica que me sustentaba en lo que hacía”(G1), a lo que agregan la importancia de “las cuestiones aprendidas sobre comportamientos sociales, procesos de comunicación y teorías que se aplicaban en vínculo con el trabajo”(G10). Sin embargo, la mayoría valora en la inserción las competencias “del hacer y las habilidades, los conocimientos y herramientas de la realización audiovisual para el trabajo en publicidad o la redacción creativa”(G1) porque “siempre piden saberes del hacer, audiovisuales, publicidades, proyectos, sistematizaciones y así en todas las áreas”(G6). Estas competencias “del hacer y concretas”(G6) parecen estar muy presentes “en el imaginario de los otros y en lo que te exigen para insertarte en el mercado”(G5), así como el manejo y uso de los diferentes lenguajes: “tenés que saber escribir y redactar muy bien”(G12), “saber de diseño gráfico, que reconozco que es necesario y súper valorado”(G6), “tener capacidad audiovisual y gráfica para dirigir a otros”(G7), “conocimientos de realización audiovisual”(G4) y un tópico recurrente en los conocimientos necesarios en las tecnologías y el uso, manejo y “gestión de las redes sociales”(G3).

Aparecen también competencias de las denominadas genéricas o transversales valoradas en la inserción profesional por el paso, al parecer, por la formación universitaria, por ejemplo “saber resolver, solucionar, encargarse de las tareas, delegar, tratar con la gente, con grupos”(G6), las “competencias más sociales o actitudinales y de negociación”(G8) o “la actitud de querer hacer, de ser eficiente, rápido y con calidad”(G15), porque, como un graduado afirma “la carrera es un facilitador para entrar en el trabajo, te da una base mínima para comunicarte, un entorno de entendimiento y de lectura de situación, una estructura mental y cultural que te permite desarrollarte, expresarte y con cualidades humanas básicas que la universidad forma más allá de lo funcional en las tareas”(G10). Para algunos graduados aparece como significativa y valorada en la inserción, la capacidad de “ser versátil”(G3,11) o “integral”(G8,9), como “una impresora multifunción”(G15), “la versatilidad del profesional actual”(G2), “un comunicador multitarea”(G14), donde “por ejemplo, son valorados no tanto los periodistas específicos en un solo asunto, sino los periodistas de actualidad, tenés que saber de todo”(G15), o en la publicidad “la persona que puede hacer todo, de todo y cerrar el circuito”(G12).

No parecen encontrarse diferencias sustantivas en las competencias valoradas entre graduados de distintas áreas profesionales y solamente se reconocen algunos énfasis distintos pero muy acotados entre egresados de los distintos planes y generaciones. Los graduados entrevistados que transitaron por el plan 95 con su ajuste, hacen una leve referencia mejorando la significación de las capacidades denominadas como “multitarea” o multifunción” y el manejo de las redes sociales, dimensiones que parecen aumentar en importancia en los graduados del plan 2012, en los que aparece también la noción de competencias para un “comunicador integral” con “integración de las áreas profesionales”.

1.3 Competencias profesionales adquiridas en la formación universitaria.

Al abordar las competencias profesionales específicas que los graduados entrevistados reconocen como presentes en los saberes adquiridos en la formación universitaria, se comienzan a vislumbrar algunas diferencias entre cohortes por plan de estudios y generaciones. Los graduados en su mayoría coinciden en encontrar muy presentes los conocimientos teóricos y críticos en comunicación, así como los que derivan de los saberes de distintas disciplinas de las ciencias sociales y humanas, con una valoración intermedia de los conocimientos acerca de los procesos y los procedimientos para la elaboración de productos de comunicación (materiales, mensajes y medios) en las diferentes áreas profesionales, valoración que mejora un poco en los graduados del plan 95 del año 2012 y de forma sustantiva en los egresados del plan 2012 como tendencia.

La presencia intermedia también se observa en referencia a los saberes adquiridos en los diferentes lenguajes, en lo conceptual, su uso y manejo competente, así como en la adquisición de atributos actitudinales en sus dimensiones éticas, de responsabilidad del profesional universitario y de aspectos como el trabajo en equipo o con otras profesiones y disciplinas (se mantienen también las diferencias por cohortes como en la valoración de los procesos de comunicación). Como tendencia en las percepciones de la mayoría de los graduados, hay una muy baja presencia y valoración de las competencias para el ejercicio profesional adquiridas, las que devienen de las prácticas profesionales, del conocimiento del oficio o del campo profesional, como así también de los saberes acerca de las “tecnologías”, “las redes sociales” y las “capacidades bien instrumentales y técnicas”, con una mejora en la valoración en los recientes graduados del plan 2012.

Al relevar las voces de los entrevistados en función de los conocimientos y saberes disciplinares de la profesión adquiridos, es casi unánime la valoración de “los conocimientos teóricos de la comunicación”(G5), “el abanico de las ciencias humanas y sociales”(G13), “el

sustento teórico, tan extenso y abarcativo”(G1) y “las teorías de la comunicación muy fuertes en la carrera”(G3) como herramientas de “análisis y de conocer a los otros”(G5), “para insertarse en la realidad”(G7) que devienen en “habilidades conceptuales, teóricas y críticas fuertes”(G8), “una perspectiva crítica incluso en el desempeño profesional”(G14) con una “mirada de los problemas sociales”(G6) y “herramientas de análisis y de crítica”(G8). Algunos graduados afirman que “la facultad me ayudó a comprender el mundo, para trabajar con mi formación, para relacionarme con gente, para ir a buscar, a partir de los conocimientos de las ciencias humanas, sociales y la comunicación”(G13) y que “a pesar de no estar tan formado para la parte técnica, pero con una formación holística, saber un poco de todo y poder integrarlo al conocer los procesos de comunicación con una formación general”(G9).

Aparecen también valoraciones de los “conocimientos en ciencias sociales y teorías”(G11) que habilitan a hacer “diagnósticos con herramientas de distintas disciplinas”(G5) y a tener “una caja de herramientas para entender y aproximarte a la realidad con áreas de saberes, además de la comunicación” para “elaborar estrategias de intervención”(G4). Sin embargo en relación a las conocimientos específicos de la profesión en tanto desarrollo de “procesos de comunicación”, se comienzan a encontrar voces disímiles en la valoración y significación que reconocen que “las competencias metodológicas quedaron más en el debe y lo pagué cuando trabajé en comunicación organizacional, no conocía desde las estrategias hasta armar un plan de comunicación integral”(G8), “las competencias de abordaje en comunicación de grupos las conocí en la facultad, pero para procesos educativos, las aprendí en la cancha”(G4) o “tenía habilidades muy introductorias en lo profesional para encarar procesos de comunicación complejos”(G7).

En cuanto a los saberes del hacer y las habilidades que involucran conocimientos sobre los distintos lenguajes y su aplicación en la elaboración de medios y mensajes, las percepciones de los graduados abarcan un abanico de posiciones que van desde afirmar que “las capacidades para la generación de contenidos las logré en facultad, lo que me quedó fue aggiornarme”(G7), hasta señalar que “las competencias del hacer, escribir, los lenguajes y las técnicas, la fotografía y lo instrumental, esas me faltaron, lo aprendí fuera de la facultad. La mayoría las adquirí en el ejercicio profesional y en otros estudios”(G14). No tan equidistantes se encuentran valoraciones intermedias que señalan, por ejemplo, que “las competencias en lenguaje audiovisual se aprenden acá, si bien se adquiere de aprender de otras cosas, se estimula mucho”(G2), “el manejo de los lenguajes y los medios en sus aspectos técnicos y prácticas se dio en la carrera y en el ejercicio profesional”(G3), “las competencias específicas del audiovisual, la oralidad, el trabajo en publicidad, las habilidades para el mercado y campo publicitario, las aprendí un poco acá, pero sobre todo en el ejercicio profesional o en otras

formaciones”(G11), “actualmente enseñé audiovisual y tuve que aprender algunas cosas solo, del lenguaje, de la imagen y el sonido, sólo tenía las herramientas de base para seguir profundizando”(G4).

Otros señalan que las competencias en “el manejo del lenguaje, como la redacción, no lo adquirí en la facultad, en cuarto recién vimos como escribir un proyecto, por eso la formación en proyectos también fue por fuera de facultad”(G5), “hubiese necesitado urgente diseño gráfico cuando egresé”(G7), “algunas competencias instrumentales y de lenguajes las adquirí en publicidad, pero no muchas y lo fui descubriendo por otros lados, por ejemplo me hubiese gustado saber redactar mucho mejor”(G11) o “las competencias del lenguaje escrito las terminé perfeccionando en la UTU de comunicación”(G8). Estas opiniones se pueden complementar con otras que afirman que “algunas herramientas prácticas adquirí en la carrera, pero otras en la propia práctica o afuera, aprender a hacer materiales lo fui construyendo, no había en la formación”(G5), las “competencias instrumentales y muy prácticas no las aprendí porque no quise o porque no había en la facultad, por ejemplo diseño gráfico, pero sí audiovisual que aprendí, aunque menos el manejo de las cámaras y de herramientas e instrumentos prácticos”(G6), “lo instrumental adquirí lo mejor que se podía hacer, porque no había otras posibilidades, salí aprendiendo fotografía, por lo menos los conceptos básicos, pero no esa cosa de saberte todos los detalles. En el hacer con los lenguajes había un énfasis en los procedimientos, en cómo se hacían las cosas, que las aprendí por lo menos en periodismo, pero no teníamos prácticas en medios o estaban muy alejadas de los medios”(G13).

Una puntualización aparte necesitan las competencias del ser profesional que los graduados reconstruyen como adquiridas, junto a atributos de las competencias que se definirían como genéricas y transversales a la formación universitaria. Se encuentran un abanico de opiniones con valoraciones intermedias de “las competencias del ser profesional y las actitudes, que no había mucho en la carrera”(G7), “la ética, militando en el centro de estudiantes, en la universidad, en la FEUU, asimilé más ahí que en las clases”(G2), “con docentes que hacen que lo ético sea parte de la formación, pero no tanto en la formación curricular”(G11), “lo de la ética y el ser profesional no había algo muy organizado, adquirías por la propia vida universitaria y los docentes”(G13), “herramientas, competencias, formas de hacer y estilos estaban en la propia formación gremial y también las cuestiones más éticas o el perfil más crítico”(G8), “la ética del laburo se aprende en el proceso de formación, de los docentes, compañeros y haciendo alguna práctica”(G15), “las cosas del ser profesional las adquirí y luego las aplicás siempre”(G6).

Si parecen reconocerse y valorarse más claramente atributos del “ser profesional universitario que te da herramientas, muchísimas, para manejarte mejor”(G13), “la formación igual te da las herramientas para incorporar rápidamente otros saberes para poder sobrevivir en el mundo laboral”(G4), “la capacidad de revolverme bien para conseguir información, de estudiar, de investigar, ese ejercicio para mí es del ser universitario y te lo da la formación”(G1), “soy defensor de la universidad pública, en cualquier carrera no sólo en comunicación, tenés que manejarte, no te dan todo “masticadito” cuando estás estudiando, hay un montón de competencias sociales que adquirís en la facultad”(G14). Las competencias genéricas y transversales adquiridas también aparecen con matices en las percepciones de los graduados, con voces que señalan “la importancia del “diálogo interdisciplinar en la carrera”(G4), “la interdisciplina la adquirí por interés personal, no estaba integrada a la currícula, sí en comunicación educativa y comunitaria”(G5), “la formación te la da capacidad de trabajo en equipo, de ponerse en el lugar del otro”(G12), “aprendés a trabajar en equipo, pero no ejercitás mucho la creatividad”(G2) y “las capacidades blandas, si bien se abordaban eran más a fuerza e interés de cada uno”(G8).

Donde se encuentra la presencia más baja de competencias profesionales adquiridas es en las llamadas “instrumentales”, “de la práctica profesional” y las específicas de las áreas profesionales, que se reconocen, en algunos casos, solamente adquiridas en sus trayectorias por el campo profesional y laboral: “las competencias específicas en periodismo las vimos al final de la carrera y eran pocas, aunque tampoco me generó un problema en el campo profesional, porque aprendés haciendo y me dí cuenta que sólo con lo de facultad no daba”(G14), “comprender los procesos de comunicación y las competencias instrumentales del oficio, del ejercicio y la ética profesional, por lo menos se esbozaron en la carrera”(G13), “en mi área, la gestión de proyectos y la planificación estratégica para llevar a la práctica, no lo teórico en las aulas, lo aprendí en el trabajo, al enfrentarte al mundo real, a una responsabilidad en serio y eso lo adquirí en el campo profesional”(G7), “no adquirí herramientas para trabajar con distintos destinatarios, tuve que buscarlas en el ejercicio profesional o como autodidacta”(G5), “estudiábamos todo como en un laboratorio, la facultad te daba el deber ser, pero en lo profesional es muy distinto”(G14), “la práctica de lo audiovisual fue muy tarde en la carrera, todo junto y al final, por eso tuve que complementarlo con el trabajo”(G2), “los conocimientos del campo profesional eran pocos, en cuarto año, en Comunitaria y no en todas las áreas, entonces aprendí en el ejercicio profesional”(G4), “fue difícil formarme para la vida real profesional, aprendí sí a adaptarme”(G6), “entender el campo profesional desde adentro lo aprendí trabajando o con otras formaciones y como había falta de prácticas reales, trabajar en comunicación

organizacional lo aprendí a los golpes”(G7), “técnicamente la facultad te prepara bien, luego te tenés que actualizar permanentemente, pero el trabajo además de ser un agente socializador, es un agente educativo”(G1).

Es interesante revisar algunas de las diferencias encontradas en las percepciones de las competencias profesionales adquiridas entre los graduados de los planes y sus cohortes. En referencia a los conocimientos sobre los procesos de comunicación y los procedimientos para la elaboración de productos de comunicación (materiales, mensajes y medios) en las diferentes áreas profesionales, así como los saberes adquiridos acerca de los diferentes lenguajes, en lo conceptual, su uso y manejo competente, las valoraciones mejoran en los graduados del plan 95 luego del ajuste del año 2009 (especialmente en los profesionales de las áreas periodismo, audiovisual y comunicación comunitaria, y un poco menos en los de publicidad y organizacional) y de forma sustantiva, como tendencia, en los egresados del plan 2012 de todas las áreas. Asimismo están más presentes en los discursos de los graduados del plan 2012, la adquisición de las dimensiones éticas del profesional universitario y aspectos de las competencias para el ejercicio profesional, de conocimiento del oficio y de inserción en el campo profesional.

Se reseñan algunas opiniones de egresados del plan 2012 que afirman que “las competencias profesionales las adquirí en la formación universitaria en comunicación, las metodológicas y teóricas, hasta el nivel exigente en la escritura, la parte del decir y seleccionar que en Comunitaria era central”(G6), “las competencias en audiovisual, la cuestión práctica en el documental, el nivel técnico, las experiencias, lo ético, el tratar con las personas en un proceso y el compromiso con la sociedad que permitió mi formación, la facultad me dio esas herramientas para lograr entrar en el campo”(G3), “como un licenciado en comunicación es demasiado amplio y depende del área, yo adquirí un bagaje de conocimientos en ciencias sociales y humanas, en procesos de comunicación y cultura general, en escritura, en competencias prácticas de cómo manejar las herramientas de periodismo y también los temas de ética del trabajo y del ser profesional”(G15), “no fui a otro lado a buscar aspectos más teóricos, las competencias más teóricas, como la ética y las prácticas se aprenden en el proceso de formación, también las cosas del ser profesional”(G9), “en el bagaje cultural y el conocimiento teórico estamos bien sustentados en la FIC, lo práctico y las herramientas en periodismo y en lo audiovisual las adquirís y están bien distribuidas”(G15), “lo teórico, lo académico, los proyectos y la práctica me aportaron mucho a la hora de resolver las cuestiones prácticas cotidianas en mi trabajo”(G9), “la base teórica de la carrera es brillante, en teorías y ciencias sociales, un poco menos en la elaboración de medios y mensajes, los

conocimientos para poder analizar y elaborar mensajes, entendiendo los públicos”(G3), “adquirí las metodologías y herramientas que se utilizan y están por encima del avance tecnológico para arrancar en lo profesional, cómo hacer proyectos, campañas, presentaciones, la redacción, la investigación de campo, el trabajo en agencias, en equipo y la creatividad, todas herramientas que permitieron insertarme como matrices en el campo publicitario”(G12).

Sin embargo, los graduados más recientes reconocen igualmente que las competencias para el ejercicio profesional son, en algunos aspectos las más limitadas, cuando señalan que “lo que falta es ¿cómo enfrentarte al mundo laboral después de que te recibís, cuáles son las posibilidades, qué es lo que tenés que hacer, cuáles son tus deberes?”(G3), “lo que falta es la aplicación de algunos conocimientos y herramientas a lo que es el oficio concreto”(G15), “en algunas áreas hay como una necesidad de formación más funcional. Me faltó lo específico y algunas cuestiones prácticas, sobre todo con las tecnologías que las tuve que aprender afuera, también las cuestiones más instrumentales y prácticas, y la inserción laboral”(G12), “aunque ahora en el nuevo local la parte práctica está más desarrollada, me faltó aprender lo de las redes sociales”(G9), “no accedí a las nuevas tendencias tecnológicas en publicidad”(G12), “falta un poco de diálogo entre todas las áreas profesionales, porque en el campo profesional un graduado de comunicación, es un graduado”(G6).

Para sistematizar las competencias profesionales específicas que los graduados encuentran como necesarias en el desarrollo y ejercicio de la profesión, valoran en su inserción en el campo profesional y reconocen como presentes en los saberes adquiridos en la formación universitaria, se presentan en la siguiente matriz, en correspondencia con la lista resumida de las competencias seleccionadas de los perfiles de egreso/graduación de los planes curriculares ya utilizada en este estudio, en función de su presencia mayor o menor en las categorías analizadas (con valores de alta, media y baja como tendencia) sin distinción según planes de estudio y cohortes.

Competencias profesionales específicas/disciplinares	necesarias en profesión	valoradas por campo	adquiridas en carrera
Desarrollar análisis críticos, reflexivos y propositivos de los procesos comunicacionales, desde distintos enfoques teórico-metodológicos en comunicación, considerando el campo comunicacional en contexto nacional e internacional.	alta	media	alta
Realizar un abordaje general de diversas áreas de desarrollo profesional, profundizando en algún campo específico.	alta	alta	media
Desarrollar procesos de diagnóstico, planificación, elaboración, intervención e innovación en realidades comunicacionales complejas.	alta	media	media

Competencias profesionales específicas/disciplinares	necesarias	valoradas	adquiridas
Elaborar y gestionar proyectos de comunicación.	alta	media	media
Desempeñarse en plataformas y medios de comunicación.	alta	alta	baja
Elaborar productos y mensajes comunicacionales con un manejo adecuado y creativo de los distintos lenguajes.	alta	alta	baja
Utilizar e integrar las TIC a los procesos comunicacionales.	media	alta	baja
Incorporar la perspectiva ética y deontológica en las prácticas profesionales y académicas de la comunicación.	media	baja	media

15. Competencias profesionales específicas/disciplinares: valoración graduados planes 95 y 2012

En el siguiente cuadro se sintetizan las competencias genéricas/transversales que los graduados mayormente reconocen como necesarias en el desarrollo y ejercicio de la profesión, valoran en su inserción en el campo profesional y priorizan como adquiridas en la formación universitaria, basadas en un listado resumido ya utilizado en este estudio, sin distinción según planes de estudio y cohortes.

Competencias genéricas/transversales	necesarias	valoradas	adquiridas
Capacidad de investigación y habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.	–	–	X
Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.	X	--	X
Flexibilidad y adaptación para actuar en distintos ambientes y nuevas situaciones.	X	X	X
Capacidad de comunicación interpersonal efectiva y fluida, oral y escrita.	X	X	–
Capacidad de pensar, identificar, plantear y resolver problemas desde diferentes ópticas, aplicando conocimientos en práctica.	–	X	–
Capacidad de trabajar en forma independiente, de tomar decisiones, autonomía, iniciativa, planificación y auto-organización.	X	X	–
Capacidad de trabajo en equipo, la elaboración de consensos y negociación, de liderazgo, motivación y de conducción hacia metas comunes.	X	X	X
Capacidad creativa.	X	–	--
Compromiso ético y de vinculación con su medio socio-cultural.	X	–	X
Responsabilidad social y compromiso ciudadano.	X	–	–

16. Competencias genéricas/transversales: valoración graduados de planes 95 y 2012.

2. Las perspectivas de los docentes acerca de las competencias profesionales necesarias, valoradas y adquiridas en comunicación.

2.1 Las competencias profesionales necesarias para el desarrollo y ejercicio profesional.

El análisis del contenido de los “discursos directos (significados manifiestos)” (Bardin, 2002:119) presentes en las entrevistas de los docentes de comunicación de las distintas áreas profesionales, permite acercarse a las representaciones acerca de las competencias que se entienden como necesarias en el desarrollo y ejercicio de la profesión en el campo. Estas representaciones demuestran ciertas coincidencias significativas y algunos matices con lo relevado en la mirada de los graduados, que se intentarán presentar de manera comparativa al final del apartado.

Frente a las competencias profesionales en la dimensión de los saberes específicos y disciplinares, la mayoría de los docentes refieren de forma recurrente a “un conjunto de herramientas conceptuales”(D2) provenientes de las “teorías de la comunicación y de las ciencias sociales y humanas” que desarrollan un “componente especulativo”, “analítico” y “crítico”(D11) para la “comprensión de los fenómenos” y “los procesos comunicacionales”(D12), así como de una “visión general del campo profesional”(D8). Este “bloque teórico fuerte” que incluye “conocimientos disciplinares centrales de la comunicación y de ciencias auxiliares”(D11) permitiría “manejar teóricamente el campo de estudios y lo profesional”(D6), así como tener “una mirada y lectura sociopolítica de los fenómenos comunicacionales, una mirada crítica y amplia de los subcampos y los procesos de comunicación”(D5) entendidos como “procesos sociales complejos”(D2), “sobre todo porque el campo profesional es amplísimo en comunicación”(D1).

A este grupo de conocimientos primarios se agregan saberes y contenidos que algunos definen como de “la cultura general”(D7) o de “la cultura en todas las áreas”(D9), reconociéndose este énfasis en los discursos de los docentes que provienen de las áreas del periodismo y la publicidad. Asimismo se aportan como significativos los “conocimientos del ser profesional con sus componentes éticos” y “sociopolíticos”(D6), porque para algunos “lo filosófico-político es una dimensión de las competencias conceptuales sobre la comunicación”(D4), necesarias para “una formación ético-profesional”(D6), “pero con una visión más sociopolítica de la comunicación, que deje capacidades instaladas para que el egresado eche mano, lo vaya procesando y madurando con el tiempo en su ejercicio profesional”(D5). Estos últimos saberes aparecen con mayor valoración en los discursos de docentes de las orientaciones de comunicación organizacional y comunicación comunitaria.

A continuación, pero sin diferencias en la impronta asignada, los docentes en su mayoría plantean una dimensión de conocimientos “metodológicos”, “estratégicos” y de “manejo de los lenguajes” como competencias necesarias. En relación al componente “metodológico-estratégico”(D12), se plantea como una dimensión “para la producción profesional y de conocimiento”, pero con un “carácter específico”(D11) en la comunicación. Esto parece implicar competencias para la “formulación, planificación y diagnóstico sobre procesos de comunicación”(D3) con “herramientas metodológicas para identificar necesidades de comunicación”(D6), “diseñar planes de comunicación estratégica”(D5), “desarrollar estrategias de comunicación”(D4), “planificar la producción profesional”(D2) y “realizar proyectos de comunicación, diseñarlos y ejecutarlos en el campo que decida insertarse el profesional”(D9), que “involucran también lo narrativo y lo técnico”(D1). Al parecer, los docentes de las áreas de publicidad, audiovisual y periodismo hacen énfasis en las competencias de planificación para la “producción profesional”, “para generar productos”, “producir contenidos profesionales” y desarrollar “proyectos”, “medios”, “mensajes y discursos”. Por otro lado, los docentes de las orientaciones de comunitaria y organizacional refieren más a las capacidades para “identificar necesidades”, “el diagnóstico y la planificación de procesos y proyectos” y el desarrollo de “estrategias de comunicación”.

En referencia a los saberes y conocimientos sobre los lenguajes, los docentes reconocen su significación como competencias necesarias para un comunicador y en su mayoría advierten que “no es sólo el manejo de los lenguajes”(D1), “la imagen, el sonido, la lengua en distintas variantes” o las “narrativas audiovisuales”, sino “la solvencia en el conocimiento de los elementos lingüísticos, icónicos, culturales, ideológicos, éticos, estéticos y retóricos”(D11), además del “uso y manejo de los lenguajes en diversos medios y soportes”(D10). Se incorporan también aspectos de los lenguajes “en la relación con los medios”(D7), en la comunicación “interpersonal o mediada”(D4), así como la “competencia de estar en el mundo de los relatos y las narraciones”(D3), usando “la capacidad narrativa que dan las tecnologías”(D1) en la “construcción de mensajes y discursos”(D8). Este conjunto de atributos encuentran un mayor eco en las percepciones brindadas por los docentes profesionales de la publicidad, el periodismo y lo audiovisual, pero también están presentes en las otras dos áreas profesionales.

Un capítulo aparte en las representaciones de los docentes es el de las competencias que nombran como instrumentales, técnicas o prácticas que incluyen herramientas para hacer, para trabajar, del oficio y del ejercicio profesional. Estas competencias parecen dar cuenta de los atributos de las habilidades profesionales y los saberes del hacer en la profesión, a los que

los docentes le incorporan otros atributos, contenidos y conocimientos necesarios. Aquí aparecen algunas diferencias en los discursos según las especificidades de orientaciones, áreas o subcampos profesionales y en general refieren a herramientas y técnicas para la producción “concreta” de procesos de comunicación “interpersonales o mediados”, “generación de contenidos” y “producción de medios, mensajes y discursos”.

En el área audiovisual refieren a los “conocimientos técnicos para la producción de medios y mensajes con las herramientas de lo audiovisual” y “lo creativo”(D1). Implican “competencias específicas según el perfil, pero que involucran la narrativa audiovisual, operar equipos, la edición, los elementos técnicos de sonido, etc., para producir piezas de comunicación en un determinado lenguaje y formato”(D2) a partir de “redactar, narrar y armar un proyecto de comunicación, luego ejecutarlo” usando “la capacidad narrativa que dan las tecnologías”(D1).

Si revisamos las habilidades centrales en comunicación educativa y comunitaria aparecen “herramientas específicas para el desarrollo de proyectos y estrategias”, “para mejorar las relaciones con los otros, utilizando lo interpersonal, lo grupal o los medios”(D4). Además aparecen “competencias instrumentales para elaborar productos de comunicación educativos en procesos de aprendizaje”, “utilizar los relatos y las narraciones”(D3) y “el dominio de medios y lenguajes para crear y transformar productos de comunicación y poder pensarlos con otros”(D4). Se le suman además capacidades de ser “facilitadores y mediadores en el trabajo interdisciplinario con otros”(D4), “en el trabajo en equipo y con grupos”(D3), además de “trabajar en todos los niveles de un proyecto (diseño, ejecución y evaluación)”(D3).

Los saberes del hacer en el área de la comunicación organizacional para los docentes, implican dominar “herramientas metodológicas para diagnosticar e identificar necesidades de comunicación”(D6) con capacidad para la “formulación de planes de comunicación estratégica”(D5). Para estas estrategias “se deben de atender los medios y la imagen de las organizaciones”, “con creatividad y manejo de la tecnología”(D6) y esto necesita de profesionales que “sepan escribir y redactar muy bien” además de “manejar herramientas instrumentales concretas para el trabajo: las redes sociales, la prensa o los productos de comunicación, por ejemplo”(D5).

En el campo publicitario, los docentes del área plantean que además de las “habilidades generales de cualquier egresado de comunicación para la construcción de mensajes y discursos y el conocimiento de los procesos publicitarios”(D7), se deben incluir “habilidades

concretas y competencias instrumentales” que muestran “las potencialidades de la publicidad como herramienta y los códigos que maneja”(D8), además de “desarrollar algunas áreas específicas como la creatividad, el dominio del lenguaje, la redacción, la edición (sonora, gráfica o literaria), el manejo de las redes sociales y la atención de cuentas con buenas propuestas para las marcas”(D8), incorporando los saberes “de la producción publicitaria”(D7).

En el caso del periodismo, los docentes incorporan además de “hablar bien” y “saber escribir en el saber hacer”, “la capacidad de síntesis y la voluntad de informarse”(D10), “herramientas para estar informado de todo y de mucho tiempo, con contexto y antecedentes para aportar, como diferencial de un periodista con formación”(D9). Agregan que en “periodismo hay que conocer los tipos de productos periodísticos y sus componentes, identificarlos y saber hacerlos, tener dominio de la política nacional, de los actores centrales en lo social y tener competencias sólidas en lo escrito, en la radio y TV, haciendo audiovisual o periodismo de datos”(D10), a lo que incorporan otras “especificidades del campo de la comunicación, por ejemplo saber hacer videos, manejar las redes sociales, saber trabajar en equipo generando productos en tiempo y forma”, con una valoración del “poder hacer múltiples cosas, un multiformato”(D9), “que escriba rápido y bien, que haga videos, fotos, sepa grabar audios para ser publicados”(D10). Finalmente se encuentran como significativas la “capacidad de propuesta para crear medios y nuevos formatos y hacerlos sustentables, con una formación en economía, en modelos de empresas y en gestión de medios”(D9).

Por último aparecen un conjunto de valores de ser y vivir un contexto profesional determinado en las actitudes, que incluyen aspectos de las denominadas competencias genéricas o transversales. Muchos docentes ahí refieren a los “valores del ser profesional como la ética aplicada a la profesión”(D12), “la ciudadanía o la generosidad con el conocimiento”(D8), pero también a las capacidades de “aprender”, “de tener iniciativa, de emprender, de la autonomía”(D9), la “capacidad de articulación, de facilitador y de mediador, el trabajo interdisciplinario, de saber trabajar con otros, del trabajo en equipo y grupos”(D4). Otros agregan “lo que el campo lee como resiliencia, aguante, versatilidad y adaptación al cambio”(D11), “la flexibilidad y la ductibilidad en momento en la que la profesión está cambiando”, junto a la “inquietud, el interés, la voluntad de aprender e informarse”(D9), así como la “creatividad, la capacidad de imaginarse formatos nuevos”(D1), “la capacidad de propuesta para crear proyectos comunicacionales”(D9), “lo innovador, lo creativo y lo crítico”(D1), “un egresado no sólo con capacidad para insertarse en lo que ya hay, sino para transformar los formatos”(D2), porque al parecer “el futuro de los medios está en la posibilidad de crear nuevos formatos, eso no lo van a hacer los medios tradicionales”(D10).

Aquí aparece como interesante y coincidente en el discurso de algunos de los docentes, una dimensión del ser profesional que denominan como “crear el campo” o “construir el campo profesional”(D11), “no sólo reconocer el campo que existe”, sino tener una “visión de la profesión hacia el futuro”(D5). Señalan que es significativo “delimitar en general lo que sabemos hacer”, pero también reconocer “las competencias que se generan fuera de la facultad, en el campo profesional”(D3), “lo que se adquiere en el ejercicio profesional o con formación posterior”(D12) y como “dialogar desde la universidad con esas competencias”(D3). Para eso plantean la necesidad de que los graduados logren “hacer un sincretismo de áreas tradicionales en conexión con otras formaciones y profesiones”(D11), porque “ya otros egresados abrieron el campo”, “construyeron el rol profesional”(D5), “definieron competencias que se deberían de tener”(D3) y es “importante incorporar ese discurso en la formación”(D12).

Muchos de los docentes reconocen como necesarias la “integración” de las tres dimensiones “los conocimientos, las habilidades y las actitudes y el diálogo entre ellas”(D3), porque las “competencias profesionales por separado o solas no funcionan”(D5), los “graduados deberían de tener las tres, conocimientos del campo, saberes de aplicación y prácticas en un contexto profesional determinado, además de diálogos y relaciones entre ellas”(D12). Afirman algunos que “la capacidad crítica se valora un montón, pero sola no te inserta en el campo profesional y el saber hacer también sólo es muy cuestionado”(D3), por eso “se necesitan los tres niveles, uno macro de competencias abstractas o teóricas, otro estratégico y uno bien instrumental, porque los tres niveles interactúan”(D6). “Al inicio en la inserción profesional, sos un “hombre orquesta”, hacés muchas cosas al mismo tiempo, pero necesitás una visión más sociopolítica de la comunicación”(D5) señalan y complementan esta visión integral, al señalar que “la relación entre competencias es central” y eso se ve “en los distintos espacios de inserción de un comunicador y en la relación entre los oficios, porque podés partir de cuestiones mediadas o no, de productos de comunicación o de construir procesos”(D3), pero “tenés que ser un director de orquesta, conocer todos los instrumentos, las notas y la partitura”(D5).

La interrelación entre competencias parece observarse claramente en los discursos de algunos docentes cuando se señala que “están bien los marcos teóricos sobre comunicación y entender los procesos, pero dale herramientas al egresado para trabajar y que vaya completando las competencias en esos tres niveles: teórico-político, metodológico e instrumental”(D5), o se dice que “para insertarse no vas a necesitar cosas claves que nos parecen cruciales para un graduado, discusiones teóricas del campo, de las ciencias sociales, discusiones intelectuales

actuales, pero son conocimientos vitales que después los ves en los productos concretos o en cómo se piensan, por ejemplo”(D10), y se complementa al afirmar que “en síntesis es necesario tener una visión del campo profesional, habilidades concretas y competencias instrumentales, esto se traduce en una formación teórica y metodológica en ese campo, cultura general en todas las áreas y una buena práctica”(D6), porque aunque haya “orientaciones que necesitan pericias más teóricas que manuales, las competencias y la formación en el campo profesional no depende mucho de la orientación elegida”(D7).

2.2 Competencias profesionales valoradas en la inserción en el campo profesional.

Las percepciones de los docentes entrevistados, en su doble rol de formadores y profesionales en ejercicio, permite acercarse a las competencias valoradas en la inserción en el campo profesional de la comunicación. Es de orden señalar la coincidencia y recurrencia en la significación acerca de las competencias reconocidas por los docentes y por los propios graduados entrevistados.

Aparecen como centrales en el discurso de muchos de los docentes al reflexionar sobre el campo y el llamado “mercado”, las competencias referidas a los “conocimientos técnicos básicos” al señalar que “son valoradas las competencias de suficiencia técnica básica, porque el campo no puede formar de cero a nadie”(D11), entonces hay una “valoración de saberes técnicos” conjuntamente con “las capacidades para hacer, específicas y complejas”(D2). Según algunos docentes como “el campo es también un sujeto complejo y heterogéneo valora cosas distintas”(D12), por ejemplo “en el área del audiovisual, hay una valoración de saberes técnicos, de conocimientos y capacidades técnicas elevadas para hacer tareas específicas y complejas que se pueden aprender haciendo carrera profesional, pero también se valoran las competencias de comprensión porque dan herramientas para producir”(D2) o “para intervenir en procesos de comunicación”(D4), “las que le dan al profesional herramientas para producir piezas de comunicación en un determinado lenguaje y formato, y se valoran, porque son el punto de partida sobre el que se va a aplicar conocimiento muy técnico”(D1).

La valoración de los saberes del hacer y lo técnico en las primeras etapas del desarrollo profesional, parece enmarcarse en que “el mercado valora las competencias instrumentales, el manejo de tecnologías, el diseño gráfico o saber escribir bien, todo lo que se materializa para los primeros pasos de un egresado”(D5), “lo instrumental y las herramientas pesan al inicio de la inserción”(D8), “dale herramientas al egresado para comenzar a trabajar y que vaya completando las competencias”(D5) porque “al ingreso lo más valorado es lo visible, el hacer, los productos, lo instrumental, lo más tangible”(D3). Las competencias y saberes del

hacer que son representadas en lo técnico, lo instrumental y las herramientas prácticas en los discursos docentes, parecen tener matices en la valoración según las áreas profesionales de referencia. Se reconocen de forma mayoritaria para los subcampos de la publicidad, el periodismo y lo audiovisual las herramientas “para producir” “productos”, “piezas” y “mensajes en lenguajes que se le aplica conocimiento técnico”, para lo que hay que “tener dominio de los medios y los lenguajes”. En cambio para las áreas de la comunicación organizacional y comunitaria aparece como significativo el “conocer de medios y lenguajes, para crear y transformar productos de comunicación” o “poder pensar con otros los mensajes” e “intervenir en procesos de comunicación”.

Sin embargo, cuando aparecen etapas un poco más avanzadas en el desarrollo profesional, las percepciones de los docentes sobre las competencias valoradas se transforman de forma recurrente, por ejemplo al señalar que “nadie valora las competencias del ser profesional o de relacionar lo conceptual con lo metodológico y lo epistemológico, pero hay una valoración, no en la inserción, sí en la consolidación en el campo”(D3), porque “para insertarse no va a necesitar cosas claves y que nos parecen cruciales para un graduado, discusiones teóricas del campo, de las ciencias sociales, discusiones intelectuales actuales que son conocimientos vitales, que después los ves en los productos, en cómo se piensan, pero no lo van a necesitar para insertarse, van a necesitar las especificidades de cada campo de la comunicación, hacer videos, manejar redes sociales, saber trabajar en equipo, generar productos en tiempo y forma”(D10). Pero esta “capacidad de resiliencia dada por una formación reflexiva, metodológica, crítica y del componente especulativo, desde donde miramos el objeto, eso se valora mucho, porque en otros lados a veces la formación es muy pegada a lo profesional, son muy eficientes en cuestiones técnicas específicas, pero eso se aprende en un ratito”(D11), por eso “es utópico pensar que el campo profesional va a pedir al inicio algunas cosas que desde acá valoramos, o que están en la autovaloración del egresado, pero luego el campo sí las valora”, por ejemplo “cuando se hace explícito en un llamado que pide competencias de diseño de procesos de comunicación, ahí no solo están buscando profesionales con más experiencia en el campo”(D3), sino “lo que se valora como capacidad de articulación, de facilitador y de mediador, de trabajo interdisciplinario”(D4), y de trabajar en todos los niveles de proyectos (el diseño, la ejecución y la evaluación)”(D3), el “profesional estratega”(D12).

Para algunos aparece como muy valorado “el hacer múltiples cosas, no por la calidad del producto final”, sino “que sepas hacer un poco de todo, es más factible que te contraten si sabés hacer un poco de todo que si sos un experto en un tema, pero también hay un nicho para eso”(D10), lo que “al inicio en la inserción” se valora como “hombre orquesta que hace

muchas cosas al mismo tiempo”(D5), con “capacidad de respuesta, habilidad para pensar estratégicamente, hacer medios, creatividad y manejo de la tecnología”, que sepa “responder a la inmediatez, porque el mercado lo plantea a las organizaciones en su comunicación”(D8). Otros entienden que estas capacidades “que el campo lee como resiliencia, aguante, versatilidad, adaptación al cambio“ lo da “una formación orientada a lo reflexivo y crítico, con componentes de ciencias sociales y humanas aplicadas a la comunicación”(D11) o la integración de las tres dimensiones de las competencias: conocimientos, habilidades y actitudes “y el diálogo entre ellas” porque “solos no funcionan, no insertan en el campo, ni en el oficio”(D3).

2.3 Competencias profesionales adquiridas en la formación universitaria.

Cuando se profundiza en las competencias profesionales de la formación universitaria presentes en los discursos de los docentes entrevistados, hay coincidentes distinciones entre las que aparecen como adquiridas por los graduados del plan 95 y los egresados del proyecto curricular 2012, así como una interesante correlación entre las competencias adquiridas y las relaciones que establecen los docentes entre el campo profesional y los planes de estudio respectivos, aspectos abordados en apartados anteriores de este estudio.

En referencia a la formación del plan 95 se valoran las competencias profesionales respecto a los “conocimientos para entender la comunicación como un fenómeno social y complejo”(D5) y la “perspectiva de las ciencias sociales mirando la comunicación pero que escapaba al eje específico”(D2). A pesar de la significación de la “capacidad analítica con mucha teoría, era de difícil aplicación en el campo profesional y los egresados vivían ese choque y ese reclamo”(D1), porque al parecer “la preeminencia de un componente especulativo y teórico con tendencia a la dispersión, no lograba identificar y tenía un descreimiento del campo”, era “una formación que no convocaba a pensar el campo de la comunicación, por lo tanto no desarrollaba muchas competencias profesionales”(D11). Igualmente se valoran “las competencias de la dimensión conceptual y del ser comunicador y su construcción filosófico-política”(D4), porque para algunos “el plan 95 tenía más fuerza en el ser comunicador” y “a nivel teórico era más fuerte en las teorías de comunicación en general, tal vez con procesos más trabajados que en este plan (2012) están más relegados”(D6), o no se “pensaba tan disociado lo teórico de lo práctico, tal vez porque habían pocas experiencias prácticas”(D8), pero los graduados “salían con otras habilidades por las concepciones políticas de la comunicación que se ponían en juego y por la capacidad y versatilidad de la formación con solidez teórica del plan anterior”(D6). Entendiendo como significativas las competencias que “aportaban un panorama general del campo de la comunicación, interesante y diverso”(D9), la mayoría señala que “la formación específica en

las ramas de la profesión tenía una aproximación un poco leve”(D2), “el plan 95 era un bachillerato ampliado, las competencias profesionales no estaban, no había herramientas en la formación”(D5) y aunque “otras competencias en el camino se fueron mejorando con el ajuste del plan, los egresados de la primera etapa no ingresaban al campo con las competencias y muchos no las pudieron desarrollar”(D4) y “las competencias específicas para el campo profesional no se adquirirían en la carrera”(D8).

Es recurrente en las opiniones, la formulación que señala de forma clara que “las competencias instrumentales no las adquirías, si las tenías era de antes o por otros cursos afuera de la facultad, porque en el plan no adquirías nada de competencias instrumentales, ni de escribir bien y menos de gestión de medios, ni de innovación, ni lo multimedia, de eso no había nada”(D9) o “había una aproximación leve a las competencias profesionales, (...) eran pocas y muy limitadas en lo técnico, la formación no permitía otra cosa”(D2) y “en lo práctico, las competencias fueron mejorando levemente, pero no en lo instrumental”(D4). Para algunos de los docentes “los egresados del plan 95 adquirían competencias genéricas pero no instrumentales”(D9), “de un profesional generalista que sabe un poco de todo, porque el plan 95 no permitía otra opción”(D2), como “el plan 95 no permitía otra cosa, la formación era muy generalista” y “muchas de las competencias profesionales, los graduados 95 las adquirieron trabajando”(D5).

Al referir a las competencias profesionales adquiridas en los procesos de formación desarrollados por el plan 2012, en relación al plan 95, las valoraciones cambian de manera sustancial. La mayoría de los docentes entrevistados entienden que los graduados del plan 2012, a pesar del “poco tiempo, creo que tienen mejores competencias, también lo que se espera de ellos se ha ido transformando en el campo profesional”(D3), porque “el plan 2012, en general, da más posibilidad de obtener las habilidades profesionales, quizás con puntos flojos, por ejemplo, que la información general no sea tan diversa como en el anterior”, pero es claro que “los graduados tienen más posibilidades de adquirirlas”(D7) y “las competencias para el campo profesional se adquieren en la carrera, todas las áreas han hecho un viraje a lo práctico y a lo necesario para insertarse, por eso la mayoría de los graduados salen con competencias para insertarse y muchos se insertan antes de recibirse”(D9). Señalan además que “diferencias entre egresados de los planes hay, sobre todo por la apuesta a que los campos profesionales estén antes en el currículo y que convivan con otras cosas, pero también tiene que ver con cuestiones de recursos, de infraestructura y del edificio”(D10), por eso “los graduados tienen más posibilidades de adquirir estas competencias y tiene que ver con los perfiles de los docentes, con un proceso individual, grupal e institucional de comprometerse con generar competencias profesionales en los graduados”(D5).

Los docentes reconocen en su mayoría que en el plan 2012 “las competencias metodológicas específicas en ramas y campos se amplió bastante, cumpliendo con creces y mejor que plan 95, desde inicio de la carrera se van incorporando y se van produciendo contenidos profesionales con dispositivos más presentes en la carrera”(D2), por eso “en ese tipo de competencias el plan 2012 forma mucho mejor”(D1) y sus graduados tienen “más experiencia de haber ejercitado esas capacidades, referentes a lo técnico que en el plan 95 estaban limitadas y ahora están más robustos, con mayor énfasis en las habilidades técnicas”(D2). Es por eso que los graduados parecen tener “más fuerza en lo metodológico e instrumental y específico de cada subcampo y se acercan al campo profesional más desde el lado metodológico y funcional”(D6), por un plan que hace énfasis “en el hacer, con más herramientas para desarrollar las competencias prácticas con trabajos fuera, con otras disciplinas, en proyectos de extensión e investigación, con el trabajo de grado, todos espacios para seguir desarrollando las competencias en estudios de posgrado o en el área profesional”(D4), en un “campo profesional que los obliga con audacia a salir, porque la carrera tempranamente les propone, los incentiva y los seduce a salir al campo profesional”(D6). Es así, señala un docente, que “en los graduados 2012 podemos ver algunas diferencias y es que entienden más el mercado laboral, por el contacto con docentes del campo, por las prácticas profesionales y otros mecanismos, pero es seguro que entienden mejor las claves del mercado”(D5).

Otros docentes afirman que ahora “muchas de las capacidades necesarias para el campo profesional se generan en la facultad y en la universidad, y sirven para que otras se generen después, al ser egresado y ejercer”(D3), sobre todo las que dan la “especificidad de perfiles de las áreas profesionales, con herramientas en lo metodológico, en lo instrumental y en lo específico y con más experiencias de formación y más posibilidades”(D6), pero también “las competencias generales, donde no es tanto el choque como con el plan 95, el saber redactar, expresarse, analizar desde la comunicación y tener foco en las cuestiones esenciales desde un área del campo profesional se valoran, así como el equipo de trabajo y las habilidades que se adquieren. La facultad ahora te da un montón de herramientas para poder desenvolverte en los distintos campos de la comunicación”(D1).

En el binomio profesional generalista&especializado, se encuentran algunas diferencias en las opiniones de los docentes en función de las competencias adquiridas en la formación del plan 2012. Para algunos “los egresados salen con mayor especificidad, sabiendo que les interesa un rubro, los formatos de esa área y se saben insertar en el campo, por eso el plan es más eficiente, el egresado sabe las cuestiones específicas de las áreas”(D11) y otros afirman que “los egresados plan 95 tenían competencias genéricas pero no instrumentales y los 2012

tienen las instrumentales pero perdieron un poco de la mirada general y diversa sobre el campo comunicacional, es la sensación que tengo”(D9). A lo que agregan que “las competencias instrumentales en periodismo por ejemplo están colmadas”, pero falta “una conexión más estrecha con las otras áreas, un link que estaba más claro en el plan 95 que se diluyó, ahora estamos como más compartimentados en la formación en competencias por áreas”(D9), porque el plan “reconoce, construye y está abocado a los distintos rubros del campo, pero tal vez se equivoca, porque estamos formando para áreas que quizás no existan más en un futuro próximo” aunque “con una virtud del nuevo orden de los planes en la universidad que es la flexibilización, que son modificables y los estudiantes pueden tener juego en la formación”(D11). Por eso algún docente señala que “el plan 95 no permitía otra cosa, solo una formación muy generalista. El plan 2012 permite más competencias profesionales en un graduado súper especializado con componentes generales de la comunicación y una parte grande de créditos en un área específica que profundiza con competencias específicas, pero también permite el profesional generalista que sabe de todo, depende de los intereses del estudiante y del egresado”(D2). El énfasis en las competencias más instrumentales y funcionales deviene para algunos en “un peligro, que el egresado se puede transformar en lo que ya existe, sin mirada crítica o sólo para repetir modelos, pero necesita insertarse, sólo cambiás la realidad entrando en campo profesional”(D5), “sobre todo porque otros egresados han ido abriendo el campo, construyendo el rol profesional y definiendo las competencias que se deberían de tener”(D3).

En síntesis, la mayoría de los docentes reconocen que el plan 2012 parece “construir mejores competencias”, es más ordenado “en la formación crítica, reflexiva, metodológica y técnica en comunicación” pero “sobre todo en las áreas profesionales con competencias básicas”, “más herramientas“, “más posibilidades de adquirirlas” y más “competencias para insertarse”. La formación metodológica “es específica por áreas profesionales y perfiles” con “saberes de inserción y más experiencia en ejercitar las capacidades”, mayor “énfasis en las habilidades técnicas” que “preparan mejor para el campo”, en “lo instrumental y las competencias específicas de cada área”, las competencias “en el hacer”, “en el oficio” y en “entender el mercado laboral”. Esto parece fundamentarse en un compromiso institucional para generar competencias profesionales en los graduados, matizado en diferentes dispositivos presentes en el plan de estudios 2012 y en factores intervinientes como el fortalecimiento institucional, cuestiones de infraestructura, recursos y equipamiento.

En referencia a las competencias adquiridas y las esperadas en el campo profesional los docentes intuyen que es una “brecha que se ha acortado”(D12), “llevó un tiempo que los medios y el mercado identificaran que los egresados de comunicación de Udelar tenían esas

competencias que ellos valoraban” porque “actualmente no hay mucha diferencia entre las competencias que espera y valora el mercado con las que formamos, nuestros egresados tienen competencias en todas las áreas”(D10) y “aunque algunas competencias se generan sólo con el ejercicio profesional” ahora parece “que queremos dialogar con esas competencias que se generan fuera de facultad, en el campo profesional”(D3). Señalan que “hay una valoración muy diferente del rol del comunicador egresado, del de años atrás, ahora hay lugares en que era impensado que hubiera comunicadores”(D3) y eso es un “reconocimiento a las competencias adquiridas en la FIC”(D12), por eso “la carrera tiene más reconocimiento, hay diversificación de roles de los comunicadores y para esa diversificación la carrera prepara mejor para el campo profesional, por lo menos desde el punto de vista de la intencionalidad en la formación”(D1).

Se presentan en la siguiente matriz una síntesis de las competencias profesionales específicas que los docentes encuentran como necesarias en el desarrollo y ejercicio de la profesión, valoran en la inserción en el campo profesional y reconocen en los saberes adquiridos en la formación universitaria, en correspondencia con la lista de competencias seleccionadas del perfil de egreso/graduación de los planes curriculares, en función de su presencia en las categorías analizadas (con valores de alta, media y baja) según planes de estudio:

Competencias profesionales específicas/disciplinarias Audiovisual (A) Comunitaria (C) Organizacional (O) Periodismo (P) Publicidad (Pb)	necesarias	valoradas	adquiridas	
			95	2012
Desarrollar análisis críticos, reflexivos y propositivos de los procesos comunicacionales, desde distintos enfoques teórico-metodológicos en comunicación, considerando el campo comunicacional en el contexto nacional e internacional.	alta	media	media	media
Realizar un abordaje general de las diversas áreas de desarrollo profesional, profundizando en algún campo específico de la profesión.	alta	alta	baja	alta
Desarrollar procesos de diagnóstico, planificación, elaboración, intervención e innovación en realidades comunicacionales complejas.	alta (+ en C y O)	media (+ en C y O)	baja	media
Elaborar y gestionar proyectos de comunicación.	alta	media	baja	alta
Desempeñarse en diversas plataformas y medios de comunicación.	alta	alta (+ en C y O)	baja	alta
Elaborar productos y mensajes comunicacionales con un manejo adecuado y creativo de los distintos lenguajes.	alta (+ A, P y Pb)	alta (+ A, P y Pb)	baja	alta
Utilizar e integrar las TIC a los procesos comunicacionales.	alta	alta	baja	media
Incorporar la perspectiva ética y deontológica en las prácticas profesionales y académicas de la comunicación.	alta	media	media	media

17. Competencias profesionales específicas/disciplinarias: valoraciones de los docentes.

En el cuadro siguiente se sintetizan las competencias genéricas/transversales que los docentes entrevistados mayormente reconocen como necesarias en el desarrollo y ejercicio de la profesión, basadas en un listado resumido ya utilizado en este estudio:

Competencias genéricas/transversales necesarias
Capacidad de investigación y habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
Flexibilidad y adaptación para actuar en distintos ambientes y nuevas situaciones.
Capacidad de comunicación interpersonal efectiva y fluida, oral y escrita.
Capacidad de trabajar en forma independiente, de tomar decisiones, autonomía, iniciativa, planificación y auto-organización.
Capacidad de trabajo en equipo, la elaboración de consensos y negociación, de liderazgo, motivación y de conducción hacia metas comunes.
Capacidad creativa.
Compromiso ético y de vinculación con su medio socio-cultural.
Responsabilidad social y compromiso ciudadano.

18. Competencias genéricas/transversales: valoraciones de los docentes.

3. Miradas cruzadas de graduados y docentes acerca de las competencias profesionales.

Las representaciones de graduados y docentes relevadas parecen incluirse en un catálogo relativamente amplio de competencias profesionales, con coincidencias significativas aunque no siempre reconocidas de manera articulada y algunos matices con diferencias a destacar, en función de los procesos de formación transitados y los planes de estudio referidos. Comparativamente, el conjunto de competencias necesarias para el desarrollo profesional y las competencias valoradas en la inserción, aparecen como muy coincidentes en su mayoría, siendo también significativo encontrar niveles similares de valoración de docentes y graduados como tendencia.

Se reconocen en el discurso de ambos actores en función de los atributos de casi todas las competencias profesionales necesarias, una alta valoración e importancia para el desarrollo profesional, con una valoración intermedia solamente en los graduados de algunos saberes referentes a la integración de las TIC al ejercicio profesional y de la dimensión ética como componente de las prácticas de la profesión. Asimismo se pueden señalar acotados matices y énfasis en la valoración de las competencias necesarias según las áreas profesionales de graduados y docentes, que seguramente se correspondan con especificidades de esos subcampos de la profesión, sus ejercicios y prácticas profesionales concretas, algunas más

preocupadas por las competencias para el desarrollo de procesos de comunicación (comunicación organizacional y comunitaria) y otras por las referentes al desempeño en medios de comunicación y la elaboración de productos y mensajes (periodismo, publicidad y audiovisual). Estos énfasis se observan en las referencias realizadas por los docentes de las áreas y los graduados del plan 95, pero no se encuentran tan explícitamente en las percepciones de los egresados recientes del plan 2012, para los cuáles, al igual que para los graduados posteriores al ajuste del plan 95, se reconoce una mejor valoración de ambos grupos de competencias, las necesarias para el análisis y desarrollo de procesos y las de realización de mensajes, productos y medios de comunicación.

La amplitud en las competencias necesarias y la alta valoración en docentes y graduados parecen indicar la importancia de “la movilización de saberes producto de la experiencia laboral y de la conceptualización”, donde no se enfatiza “sólo el aspecto procedimental, el saber hacer, que en la mayoría de las versiones sobre competencias se destaca” (Irigoyen, 2011:251), sino el carácter integrador como atributo de las competencias profesionales que los actores destacan, al decir de Garagorri (2007), “en el sentido de que la competencia implica la interrelación de saberes teóricos conceptuales y procedimentales, así como aspectos actitudinales que permitan desempeñarse” con solvencia en el campo profesional (Irigoyen, 2011:251). Esto parece representarse en formulaciones de docentes y graduados que dan cuenta de la necesidad y valoración de un “profesional integral”, con competencias complementarias, “integrales”, interrelacionadas y “en diálogo” entre todas las dimensiones. En la revisión de las representaciones de los actores consultados también parece reconocerse la importancia de otras características de las competencias, por ejemplo la de transferibilidad (Villa y Villa, 2007), pero sobre todo la de dinamismo (Garagorri, 2007), que implica su desarrollo con niveles o grados de suficiencia variables y que se relacionan con las distintas etapas reconocidas por los actores para momentos diferentes de las trayectorias, la inserción y la consolidación profesional.

En relación a las competencias valoradas en la inserción profesional se encuentran similares tendencias entre las percepciones de los dos actores, con pequeñas distinciones referentes a la dimensión del ser profesional y la perspectiva ética de las prácticas, en la que los graduados parecen señalar una baja valoración y los docentes una intermedia. También se puede observar un aumento en la valoración de algunas competencias para la inserción en los graduados posteriores al ajuste del plan 95 y los recientes del plan 2012, especialmente en las referentes al abordaje de las áreas de desarrollo profesional y la profundización en campos específicos, así como la integración de las TIC a las prácticas profesionales.

Lo que sí aparece como significativo es la mayor valoración en graduados y docentes de competencias profesionales en la inserción, que tienen que ver con la especificidad de las áreas profesionales y especialmente con los saberes del hacer y la dimensión de las habilidades puestas en juego en el desempeño, realización y elaboración de medios, mensajes y productos de comunicación (con algunos matices según las áreas, similares a los relevados en las competencias entendidas como necesarias). Las denominadas competencias instrumentales o técnicas, habilidades y herramientas prácticas, del saber hacer o del oficio, aparecen con alta valoración frente a una valoración intermedia, al parecer, de las capacidades referentes al análisis y desarrollo de procesos de comunicación que incorporan saberes disciplinares teórico-metodológicos.

Es sintomático que al señalar las competencias mayormente valoradas en la inserción, aparezcan las del “saber hacer –conocimiento práctico o desarrollo de las habilidades y destrezas necesarias para obrar en el mundo (...) que se identifican con las capacidades específicas del profesional tipo” (Rodríguez, 2007:146; citado en Irigoyen, 2011), que el mercado parece solicitar o son significativas para la incorporación laboral del profesional universitario, mostrando algunas tensiones en el binomio formación&trabajo. Aquí es interesante incorporar al análisis, algunas reflexiones que señalan que “desde la óptica del mundo del trabajo, se verifica un importante consenso sobre los requerimientos” y demandas de “competencias genéricas directamente relacionadas con la formación, tales como la capacidad de resolver problemas del campo académico o profesional específico. También se exige a la educación superior una formación más aplicada y orientada a la práctica” (Collazo, 2010:12), aspectos que parecen reflejarse en los discursos de docentes y graduados. Según Pacheco y Díaz Barriga (2005) estos conocimientos profesionales son los que Gibbons (1997) denominan de “modo 2”, de producción de conocimientos en alta relación con el entorno o con los contextos de aplicación, que para Malagón (2003) funcionan como puente entre la teoría y la práctica y son los que aparecen como más valorados por los actores entrevistados.

La significación de las competencias instrumentales y técnicas para los docentes y graduados, podría estar poniendo en juego, si recurrimos a visiones más críticas como la de Barnett (2001), un cierto “desplazamiento de la ideología de la competencia académica en favor de la ideología de la competencia operacional, como expresión de una nueva unidimensionalidad, el operacionalismo, que concibe el conocimiento ya no como un “don” sino como un recurso” (Collazo Mercedes, 2010:12), confrontando con nociones clásicas vinculadas al mundo académico, las de comprensión, pensamiento crítico e interdisciplina, por ejemplo. Estas competencias instrumentales y operacionales algo sobrevaloradas para el campo profesional, podrían estar en relación a las “capacidades que preidentifica el mercado de

trabajo” y que podrían tender “a dominar la reconfiguración del currículo universitario en el marco de una educación superior masiva” (Collazo, 2010:12). En esta línea se pueden encontrar ciertas tensiones entre las competencias profesionales necesarias y valoradas en el campo que perciben los actores, que al parecer oscilan entre las que devienen de una formación más técnica en detrimento de una formación académico-profesional como alerta Díaz Barriga (1996), en la que podría terminar “desdibujándose el perfil de la formación universitaria” (Collazo, 2010:11), y otras posiciones que se fundamentan en la integralidad de las competencias y la valoración de los conocimientos de comprensión disciplinares y específicos del campo, especialmente en las etapas de consolidación profesional.

Si se plantea que “tampoco existen demandas claras de un mercado ocupacional que se perfila cada vez más con una impronta pragmática, que requiere la demostración de destrezas para la resolución de nuevos problemas y no sólo la capacidad de evocar conocimientos” (Collazo, 2010:14), parece comprensible la alta valoración de los actores de las competencias instrumentales en la inserción, sobre todo las que se definen con atributos de versatilidad, adaptación y desarrollo de multitareas o multifunción. Esto parece también dar cuenta de la “heterogeneidad de los procesos de trabajo al interior de las profesiones” en los que, al decir de Collazo (2010) “aparecen nuevas formas de comportamiento profesional” en mercados ocupacionales diversos, que los actores consultados seguramente reconocen como demandando competencias profesionales diversificadas para una diversidad de lugares de inserción laboral. Por eso, estas transformaciones del campo profesional vistas como desafíos para las competencias en la inserción, parecen mostrar “la dificultad de delimitación entre los desempeños profesionales tradicionales y las nuevas prácticas” que “ha dado lugar, incluso, a una confusión entre los conceptos de profesión y ocupación” (Collazo, 2010:11), confusión que puede estar presente como tensión y conflicto conceptual en las representaciones de graduados y docentes consultados.

Al considerar dentro de las competencias profesionales necesarias y valoradas, las denominadas genéricas/transversales, aparecen recurrencias entre graduados y docentes acerca de su significación y valoración, sobre todo en las capacidades de aprender y actualizarse, de flexibilidad y adaptación, de comunicación interpersonal, de trabajar en equipo y de autonomía e iniciativa. Se encuentran algunas pequeñas diferencias entre las competencias necesarias y valoradas entre docentes y graduados, por ejemplo, la importancia para los primeros de la capacidad de investigación o el reconocimiento para ambos de la significación necesaria de la capacidad creativa y los aspectos éticos, de compromiso y responsabilidad social, que no se reconocen entre los valorados por ambos, para la inserción profesional. Tampoco aparece como necesaria para graduados y docentes, la capacidad de resolver problemas aplicando conocimientos en la práctica, que sí aparece de forma

significativa, su valoración en la inserción en los discursos de los egresados. Asimismo se pueden referir acotadas diferencias, con valoraciones disímiles, en algunas de las competencias relevadas como necesarias por los graduados de los diferentes planes de estudio y cohortes, pero de difícil análisis dado lo acotado del presente estudio.

Lo que es claro y en correspondencia directa con las visiones, requerimientos y demandas desde el mundo del trabajo en comunicación, es que los actores consultados visualizan la importancia de la “adquisición de competencias generales, el cultivo de las habilidades sociales y de comunicación, y ciertos rasgos de personalidad (emprendimiento, flexibilidad)” (Collazo, 2010:12) que aparecen como comunes a la formación universitaria en todas las disciplinas y profesiones. Las transformaciones en el campo profesional en general y el de la comunicación en particular, parecen dar razones evidentes según Teichler (2005) para jerarquizar la valoración de estas competencias transversales, pero también se puede acordar que, en las representaciones de graduados y docentes, aparecen algunas tensiones que muestran que “existen muchos indicios de que la necesidad de conocimientos generales es objeto de una sobrevaloración endémica” (Teichler, 2005:52). Tal vez por eso aparecen, de forma recurrente en la mayoría de los discursos sobre las competencias necesarias y valoradas, un énfasis en los conocimientos básicos del campo profesional de la comunicación y de las áreas específicas que conjugan algunos saberes altamente especializados, con referencias a competencias generales para el desempeño laboral. Esta connivencia de sentidos se condice al parecer, con los requerimientos externos del mundo del trabajo que conjuga por un lado la tensión de la formación profesional particular y general, con la valoración de “los conocimientos especializados, por otra parte, en proceso de mayor fragmentación” que “tienen una gran relevancia en muchas áreas científicas y de las ingenierías, a la vez que muchos de los sectores laborales emergentes exigen una formación especializada profunda” (Collazo, 2010:12). Este podría ser el caso del campo profesional de la comunicación y de algunas de sus áreas específicas o subcampos de desarrollo e inserción laboral y su relación con las competencias necesarias presentes en las representaciones construidas por los actores.

Donde se observan mayormente las diferencias en las percepciones de los actores entrevistados es en las competencias adquiridas en la formación universitaria. Los graduados en su mayoría y sin hacer distinciones según los planes de estudio cursados, señalan una alta presencia de las competencias de desarrollo de análisis críticos, reflexivos y propositivos de los procesos comunicacionales, desde distintos enfoques teórico-metodológicos en comunicación, una valoración intermedia de las competencias para realizar un abordaje general de las diversas áreas de desarrollo profesional, profundizando en algún campo específico de la profesión, desarrollar procesos de diagnóstico, planificación, elaboración, intervención, elaborar y gestionar proyectos de comunicación e incorporar la perspectiva

ética y deontológica en las prácticas profesionales y un reconocimiento menor de los saberes para desempeñarse en diversas plataformas y medios de comunicación, elaborar productos y mensajes comunicacionales con un manejo adecuado y creativo de los distintos lenguajes y utilizar e integrar las TIC a los procesos comunicacionales.

Si nos detenemos en las distinciones por cohortes y planes de estudio, se debe indicar que, en los discursos de los graduados del plan 95 luego de su ajuste en el año 2009 y de los egresados del plan 2012, se encuentra una mayor presencia y mejora la valoración de varias de las competencias adquiridas, tanto las de los saberes específicos del campo y de las distintas áreas profesionales, las de corte metodológico para el desarrollo de procesos y proyectos de comunicación, como las habilidades de desempeño en medios y de realización de mensajes y productos comunicacionales con distintos lenguajes.

Son los docentes de las áreas profesionales consultados los que en su mayoría difieren de algunas de las valoraciones propuestas por los graduados, pero sobre todo plantean diferencias importantes en las competencias adquiridas en la formación al considerar los dos planes de estudio. Para las competencias adquiridas en el plan 95 plantean una valoración intermedia en los conocimientos teóricos y críticos acerca de los procesos de comunicación y en los atributos del ser profesional correspondientes al componente ético de la profesión, pero señalan una baja valoración de las capacidades brindadas por la formación para las demás competencias profesionales. Esta evaluación cambia de manera sustancial en las percepciones relevadas para el plan 2012, donde se mantienen las que tienen presencia intermedia y mejora la valoración de todas las demás competencias adquiridas.

Tomando en cuenta, de manera general y con cierta distancia, el entramado de competencias privilegiadas y enunciadas como adquiridas por los actores consultados, se pueden establecer correlatos con la valoración de docentes y graduados de los planes de estudio y su relación con el campo profesional ya descriptos en capítulos anteriores. La mayor pertinencia (dinámicas de pertinencia más integrales) en la relación y vinculaciones del plan de estudio 2012 con el campo profesional, que se señalaban en los discursos de los actores consultados, podrían explicar la mejor valoración y mayor presencia del conjunto de las competencias adquiridas en la formación universitaria construidas por docentes y graduados desde sus roles específicos. Un plan 95 con menor vínculo con el campo profesional en todas las dimensiones de la pertinencia relevadas, incluyendo el ajuste 2009 que implicó un acercamiento a lo profesional, parece condecir con la menor presencia y valoración de las competencias profesionales adquiridas por los graduados y las percepciones de los docentes que participaron de ambos procesos de formación.



De la misma manera aparece como coherente en las competencias adquiridas, la importancia de los conocimientos disciplinares y saberes teórico-metodológicos para el desarrollo de análisis críticos, en relación a las habilidades prácticas y saberes del hacer de la profesión, si se retoman y comparan con los ordenamientos presentes en las dimensiones de la formación universitaria recibida, percibidas por los graduados y relevadas en anteriores capítulos. La predominancia ya observada de la solidez teórica y la capacidad para formarse opinión propia dentro de las dimensiones de la formación determinantes en la trayectoria profesional y presentes en la carrera para los graduados, parece condecirse con el énfasis señalado para las competencias adquiridas. Este ordenamiento de las dimensiones de la formación recibida en comunicación presente en este estudio, así como lo relevado en la encuesta a egresados de comunicación⁵¹ y en el censo de graduados de la Udelar en el año 2012⁵² que incorpora a los profesionales de la LicCom, parecen dar cuenta de su lugar privilegiado en las competencias adquiridas en la formación universitaria.

Al mismo tiempo que las dimensiones de aplicabilidad para el desempeño laboral e inserción en el mercado aparecen como determinantes para todos los graduados en el campo profesional, las competencias referentes a los saberes específicos de la profesión y de sus áreas especializadas, así como las habilidades prácticas para el ejercicio y el desempeño, son señaladas como las mayormente valoradas en la inserción en el mundo del trabajo. La valoración sobre las competencias adquiridas que comprende un desfase entre las representaciones sobre el ejercicio profesional de los graduados y los proyectos curriculares cursados, también se podría relacionar con la tendencia presente en los estudios nombrados, que subrayan una menor valoración para las dimensiones de formación recibidas que se corresponden con la aplicabilidad para el desempeño laboral y la inserción rápida en el mercado laboral. Podría ser interesante, dado que las valoraciones acerca de las competencias adquiridas mejora en los graduados de las últimas cohortes y del plan 2012 especialmente (así como las señaladas para los docentes sobre el plan referido), poder realizar comparativas con la mayor presencia y valoración de la aplicabilidad para el desempeño profesional y de la inserción profesional en el mercado de trabajo, encontradas en dimensiones de la formación determinantes en las trayectorias y presentes en la carrera para los graduados del plan 2012. En la misma línea, se podrían proponer correlatos entre la presencia de una valoración integral de las distintas dimensiones de formación y de una significación mayor de la formación para continuar aprendiendo, la solidez teórica y la capacidad para formarse opinión propia entre las determinantes para los graduados más recientes en el campo profesional, con las competencias que los propios graduados plantean como necesarias y

51 Observatorio de las Profesiones de la Comunicación FIC-UDELAR (2016). Primera encuesta a egresados de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de la República. Presentación realizada en el II Seminario del Observatorio de las Profesiones de la Comunicación, julio de 2016. Facultad de Información y Comunicación.

52 Dirección General de Planeamiento (2017). Principales características del censo de egresados del Cluster A Generación 2012. Programa de Seguimiento de Egresados. Universidad de la República.

valoradas en la inserción. Para profundizar en estos análisis es claro que se necesitarían nuevas investigaciones acerca de las dimensiones de la formación recibida por parte de los egresados de comunicación de Udelar del plan 2012, con una solidez mayor a las acotadas referencias realizadas en este estudio.

En relación a las competencias adquiridas en la formación universitaria y su relación con las valoradas y necesarias para el desempeño en el campo profesional, las opiniones de graduados y docentes de comunicación de Udelar, parecen estar alineadas con las presentadas, de manera general, por estudios regionales e internacionales sobre competencias en educación superior. Por ejemplo, en el estudio analizado por Ginés Mora et. al (2006) sobre datos de las competencias adquiridas por los graduados europeos para la encuesta denominada CHEERS (Careers after Higher Education. A European Research Survey)⁵³, las que superan los niveles exigidos en el ámbito laboral son la habilidad para el aprendizaje, el conocimiento teórico específico y el conocimiento general, que al decir de Villa y Villa (2007:23) “curiosamente, estas tres competencias pertenecen, según nuestra clasificación, a la dimensión académico-científica. Como ya sabemos por otros estudios, la preparación teórica universitaria es sólida, pero en cambio se aprecian debilidades en las competencias de aplicación y transferencia a nuevas situaciones”. Estos estudios, al igual que Tuning Latinoamérica⁵⁴ (2007) hacen una consideración global que apunta a las diferencias entre las competencias solicitadas por el mundo laboral y social y las adquiridas en las universidades, donde al parecer “se puede observar que, en todas las competencias establecidas, la valoración de la importancia es superior a su adquisición en la universidad”, una visión de los graduados profesionales “que coincide extraordinariamente con sus empleadores” (Villa y Villa, 2007:25). Las diferencias entre las competencias adquiridas en la Universidad y las requeridas por el mercado laboral que muestran estos estudios, especialmente en las referentes a la aplicabilidad de los conocimientos al desempeño profesional, plantean “en algunos casos un destacado déficit, es decir que los egresados sintieron que el mundo laboral les estaba pidiendo un determinado nivel de desarrollo de competencias que no fue adquirido de forma suficiente en la universidad” (Roa Várelo, 2005:62).

Estas consideraciones generales sobre la desalineación entre competencias adquiridas y necesarias, parecen fortalecerse al revisar estudios a nivel latinoamericano sobre el campo profesional de la comunicación, su relación con la formación y las competencias necesarias, valoradas y adquiridas, donde se han encontrado divergencias y rupturas entre los procesos educativos a nivel superior y el mundo del trabajo (Marqués de Melo, 2009; Medistch, 2012; Mellado et al. 2010; Kaplún, 2013; Massoni, 2013; UNESCO, 2007, 2013; Fuentes Navarro, 2011; Blanco, 2015, 2017; Sánchez-Olavarría, 2011, 2014; Deharbe, 2019).

53 Proyecto disponible en: <http://www.uni-kassel.de/incher/cheers/index.ghk>

54 Tuning América Latina (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Universidad Deusto. Bilbao.

Capítulo 6. Las transformaciones en el campo profesional, su impacto en las competencias y las tensiones entre la formación universitaria en comunicación y el desarrollo de la profesión.

El propósito del capítulo es profundizar en las percepciones de docentes y graduados de comunicación acerca de las transformaciones actuales en el campo profesional y en algunas de las áreas específicas, que parecen impactar en las competencias necesarias para los egresados de la carrera en el ejercicio profesional. Asimismo, y a partir de las representaciones actuales del campo, analizar algunas de las tensiones presentes en los discursos que muestran prospectivas, desfasajes y vacancias entre la formación universitaria en comunicación de la Udelar y las competencias de los graduados para el desarrollo de su profesión en el mundo del trabajo actual.

Es central en este apartado señalar junto a Collazo (2010) el central papel de la profesión como uno de los ejes estructuradores de la formación universitaria y como el componente profesional condiciona, al decir de Lucarelli et al. (2000) los currículos universitarios a partir de las prácticas, ejercicios, historia e identidad de las profesiones. Si se mira la configuración y transformaciones del campo profesional de la comunicación a partir de la teoría de Bourdieu como campo de producción y circulación de los bienes simbólicos que resultan de discursos, representaciones, prácticas y actuaciones, es interesante afiliarse a la nociones que propone Tenti (1989) que define a las profesiones como espacios de prácticas estructurados, resultado de conflictos y relaciones de fuerza establecidos al interior del propio campo y atravesados por el momento histórico.

Las visiones de graduados y docentes con ejercicio profesional acerca de las relaciones de fuerza al interior del campo de la comunicación en la actualidad, permiten acercarse a los cambios estructurales que parecen reconocerse y a las tensiones que se le presentan a la formación universitaria que según Pacheco y Díaz Barriga (1997) derivan en noveles requerimientos y condiciones para los procesos de educación superior. Estos procesos necesitan “desarrollar una mirada compleja que permita atender la multiplicidad de factores históricos, políticos y económicos en juego en cada realidad social en la que se insertan los egresados universitarios (Díaz Barriga, 1996)” (Collazo, 2010:11).

1. Los cambios y tensiones en el campo profesional en la perspectiva de los graduados.

Aparecen como muy relevantes en los discursos de los egresados consultados, las grandes transformaciones que se visualizan en el campo profesional en referencia a la dimensión de lo

tecnológico y la irrupción de las tecnologías, que han cambiado procesos, productos, formatos y audiencias a partir de las TIC y sus convergencias, de las diversas plataformas y lo digital, así como de las redes sociales y los sistemas de información y datos. Esto parece impactar en cambios en lo social, en la estructura de medios y agencias, en procesos de trabajo más complejos con lógicas distintas, donde aparecen nuevas figuras profesionales y tensiones frente a lo tecnológico que oscilan entre entender las lógicas y operar con las nuevas tecnologías en el ejercicio de una profesión más reconocida y que ha ampliado su campo profesional.

En primer lugar para la mayoría de los graduados este “cambio de paradigma en los procesos comunicacionales y las tecnologías, con las redes sociales, las segundas pantallas, los múltiples formatos y audiencias”, ha transformado “la forma de hacer productos de comunicación, sobre todo el periodismo, el audiovisual, el trabajo en los medios, cambiando los contenidos y formatos al mismo tiempo”(G1), pero también la intervención en los procesos de comunicación donde “los cambios tecnológicos influyen porque hay que entender lo social a partir de las redes sociales”(G4) y como “las tecnologías cambiaron las maneras de comunicar, de recepcionar los mensajes, las prácticas de comunicación colectivas, (...) hay que entender cómo funcionan, qué lógicas se dan detrás, cómo se encuentra la gente y qué procesos se dan a partir de las redes y las TIC”(G5).

Varios graduados plantean transformaciones en sus ejercicios profesionales específicos por áreas que han implicado más interrogantes que certezas, por ejemplo señalan el “tener un nuevo conocimiento de las audiencias a partir del manejo del “big data” con un procesamiento de grandes cantidades de información de forma estratégica y luego analizarlos”(G7), “el desafío en el campo comunitario de construir mensajes colectivos que recepcionás solo y cómo construir comunidad en este contexto”(G5), “cómo ejercer el periodismo y determinar lo público y lo privado, lo de interés general y lo que no, en ese “menjunje” de información y entretenimiento con procesos complejos y abundancia de información imposible de procesar”(G13), “la omnicanalidad y sus múltiples soportes, pantallas, objetos, dispositivos, redes sociales y la diversidad de medios que tienen tantas aristas como creatividad, hasta llegar a los puntos de venta como medios de comunicación para generar consumo”(G10) o “esto de las ideas “líquidas” que pueden vivir en cualquier medio, en convergencia de soportes y lenguajes mientras siguen saliendo nuevos medios y redes sociales ¿para dónde va esta transformación y cómo va a seguir funcionando? si la atención de la gente está cada vez más fragmentada y cada vez en más medios”(G11). Al mismo tiempo señalan que “el uso de las tecnologías ha transformado los procesos de trabajo; antes los procesos tenían un control lineal hasta el final y ahora trabajás en simultáneo varias

áreas y etapas del proceso”(G1), esto “alteró muchísimo la producción y realización”, pero también hizo “los procesos mucho más ricos, complejos y dinámicos, porque me relaciono con mucha más gente que antes”(G2).

Junto a los cambios que se observan por las tecnologías, aparece una segunda dimensión recurrente a la que refieren los graduados y que parece estar definiendo nuevas aristas de la profesión. Algunos la definen como la “versatilidad” del “profesional multifunción”, “integral” o “multitarea” y lo ejemplifican al señalar que “desde el mercado de trabajo se busca un comunicador integral que tiene que hacer y saber de todo (...) es malo e impacta de mala manera en la profesión porque sos una orquesta”(G13), “en la profesión tenés que saber hacer muchas cosas en diferentes lenguajes porque en los llamados a comunicadores tenés que saber hacer de todo”(G6), aunque “puedo saber qué se necesita para todo, pero no necesariamente hacer todo”(G7). Algunos también refieren “a la multitarea, ser el hombre orquesta que es complicado porque la tecnología está relacionada y parece ser la manera de insertarte en el mercado, (...) en periodismo ahora las redacciones implican que manejes todas las áreas” con “un periodista que tiene que saber escribir, sacar fotos, agarrar una cámara”(G15), “hay que prepararse para un periodismo más abarcativo y que se expande”(G14) con “el manejo de redes sociales y de plataformas, donde ves al periodista de radio grabando para subir a twitter, así suma seguidores y consigue más laburo”(G15), “aunque eso afecte la calidad del trabajo o de la profesión”(G13), o afirman que “el proceso publicitario es más rápido y se valora la persona que puede hacer todo, una solución integral, un comodín que da una mano en varios lugares, eso tiene un valor agregado”(G12).

Relacionado con la “versatilidad” del profesional aparece una tercera dimensión, la del “multiempleo en todas las áreas profesionales de la comunicación”, con algunas “dudas de si es un tema de la profesión o del campo laboral en general”, pero “en comunicación es seguro y algunas áreas lo es más”(G5). Es recurrente en los discursos las afirmaciones acerca de la “flexibilidad laboral”(G2), a que “se trabaja por proyectos, por plazos y por productos”(G7), “por contratos o por convenios y tenés que estar preparado para eso”(G5), ya “no sos un egresado con un trabajo para largo aliento, sino con varios trabajos, flexibles, sin horarios, con diferentes adscripciones, consultor o contratado”(G7), “con una empresa unipersonal, freelance, consultor o emprendedor”(G8), “un profesional multifunción porque el modelo clásico de empleado que te contratan cambió totalmente”(G1) y también “las lógicas del trabajo en este campo profesional, ya no hay “marqué la tarjeta y me fui” aunque tengas un solo empleo, estás fulltime, aunque las organizaciones no acompañen mucho esto”(G7). Aunque algunos señalan que “el mercado laboral empieza a ser el mundo y no solamente tu

país”(G12), otros profundizan que “la precarización laboral es un tema en todas las profesiones de la comunicación, pero en el periodismo en particular es crucial, y va de la mano del multiempleo”(G13). Esta dimensión de las transformaciones en el campo es vivenciada con preocupación por algunos de los profesionales consultados, al señalar que “interesaría que esa situación fuese más regulada”(G13) o “hay muchas cuestiones legales a resolver con la precarización y flexibilidad laboral y es en todos los subcampos, el periodismo, el audiovisual, la publicidad, la comunicación en organizaciones públicas y privadas”(G8), “con la flexibilidad no hay muchas regulaciones”(G9) y con el aliciente de “las nuevas tecnologías con las que estoy en una disyuntiva, ¿producen una desregulación total del mundo del trabajo o el mejoramiento de las condiciones de vida y la dignidad del trabajo?”(G8).

Algunos graduados además observan condiciones estructurales del “mercado de trabajo local relacionadas a la precarización laboral”, especialmente en las áreas de la publicidad y el periodismo, donde por ejemplo señalan que “en publicidad la estructura tradicional de las agencias se está rompiendo bastante”(G12) y “las agencias están cambiando las estructuras grandes y se están perdiendo empleos por no tener flexibilidad o por apuntar a trabajar para los medios sin lo digital”(G11), “los medios están cortos de plata, están contratando poco (...), en mi área hay falta de laburo”(G15), “en periodismo sobre todo el trabajo está más precarizado, los profesionales están cambiando constantemente de área laboral y te tenés que preparar para eso”(G14).

De forma paradójica pero al parecer complementaria, aparece una cuarta dimensión que reconoce que la “profesión es más demandada”(G5) y el “campo más amplio y heterogéneo”(G6) con “más reconocimiento de la profesión aunque continúa el desconocimiento de algunas áreas”(G9). El campo de la comunicación aparece de forma coincidente en las percepciones de los graduados “como transversal, es siempre comunicación y tal cosa”⁵⁵(G5), “hay un cambio importante en el campo y es que se empieza a reconocer más a la comunicación y su necesidad, ahora no piensan un proyecto sin nadie de comunicación, es un cambio que lo han generado los comunicadores también”(G8). Algunos graduados afirman que “el campo se está formalizando, hay más calidad de los productos y se está profesionalizando (...), se busca gente que haya estudiado, se reconoce más la profesión y hay una mejor imagen social del egresado de la Udelar, con más status”(G6). Señalan además que “el campo se ha ampliado más y todos quieren tener un comunicador, ésto es una oportunidad para los profesionales porque se está ampliando el campo”(G6) y “ya no se discute la inserción de los egresados”(G11). Una graduada reconoce que “desde que egresé

55 Refiere a los cruces de la comunicación con otros campos profesionales.

hasta acá veo la explosión exponencial de la carrera y el lugar que tiene, consolidado, nadie discute el lugar que tiene y la necesidad de profesionales en el área con un conocimiento aplicado y que ese conocimiento tiene que ser profesional, todo eso es un reconocimiento”(G13).

Conjuntamente a estos atributos de amplitud y heterogeneidad del campo, se instalan dos visiones significativas en las voces de los graduados. La primera es el reconocimiento de la “integración de comunicadores en otras áreas profesionales”(G7) y que “los comunicadores nos integramos en grupos de trabajo, en lo social, pero también con otras profesiones”(G8). Algunos afirman que “en muchos espacios se fomenta el trabajo multidisciplinario y se trabaja con equipos más amplios, en los que tenemos un lugar”(G4) porque “hay una profundización de la interdisciplina y las transformaciones en el mundo del trabajo hacen que eso se profundice”(G8), “en nuestra área es fundamental poder dialogar con otras disciplinas y la interlocución con distintas ciencias y profesiones”(G5). Por otro lado, los graduados entienden “que ahora hay áreas profesionales con mucho empuje y solidez, y además demanda”(G13), por ejemplo “el área de la comunicación organizacional, no sólo en las empresas, sino en las instituciones públicas y gubernamentales, una orientación que no estaba en el plan 95, que ahora sí tiene el plan 2012”(G5) y que “su aparición está dada por la importancia cada vez mayor que se le da a la comunicación interna y a la imagen corporativa en el campo profesional”(G9).

Es de destacar que el reconocimiento de un campo profesional más amplio, heterogéneo e híbrido, con desarrollos más transversales e integración en lo metodológico, así como más relacionamiento con otras disciplinas y profesiones, al igual que las afirmaciones de mayor demanda de algunas áreas como la comunicación organizacional y de nuevas inserciones laborales en organizaciones públicas y privadas, aparecen con un énfasis significativo en los discursos de los graduados más recientes, los últimos egresados del plan 95 y del plan 2012.

Al profundizar en la relación entre los cambios actuales del campo profesional y lo que parece impactar en las competencias necesarias para el ejercicio profesional, se observan siempre en primer término “las transformaciones tecnológicas”, porque “es impensable que no incorporemos eso a nuestras competencias y tiene que ver con nuestro propio desempeño profesional”(G8), además “que te permite conexión con otras áreas”(G5). En este caso aparece en los discursos la necesidad frente a lo tecnológico de “tener capacidades de aprendizaje permanente y de reinventarse”(G11) con “herramientas para actualizarse y formarse permanentemente”, porque “nos plantea muchos desafíos como profesionales”(G8). Acá se presentan para los graduados algunas tensiones frente a lo tecnológico y lo técnico

(con un solapamiento de las nociones) en el impacto en las competencias, desde posiciones que quieren “entender las lógicas de las nuevas tecnologías”(G10) a otras que necesitan profundizar en una “formación más instrumental”(G15) o “incorporar lo tecnológico de forma estratégica en los procesos”(G7).

Para algunos es central “comprender la capacidad de penetración de las plataformas, los temas de confidencialidad, los sistemas de información y de bases de datos, algo que es totalmente nuevo”(G8), “todo lo digital que en la facultad no lo adquirí, lo de la interactividad o cómo se comporta la gente en las redes”(G11), “los temas de convergencia con lo tecnológico pero también en lo metodológico”(G2) o “en lo tecnológico poder explicar esos fenómenos, estudiarlos e intervenir en las redes, en la sistematización de información”(G14), porque “entender esas lógicas de las TIC en la formación sería sustancial para tener un egresado actualizado”(G10). Otros complementan con la necesidad de “operar en las redes y entender la lógica, el entramado para poder hacerse mapas y trabajar con esos mapas”(G13), “temas que sí se veían en clase que ya estaban cambiando, con internet y las redes, pero sólo se contaban, no lo hacíamos”(G11) o “el desconocimiento de herramientas nuevas en el campo del marketing digital, porque todo el mundo tiene redes sociales y en publicidad la oferta ha aumentado y se ha prostituido”(G12).

En algunos discursos se encuentran matices con las vacancias en “lo tecnológico, yo no lo veo como tan necesario en la formación, no te va a definir como comunicador si hay una herramienta nueva digital, es más una cuestión de adaptación”(G6) porque “cualquiera desde la casa puede armar publicidad digital sin infraestructura con pocos recursos, pero eso no se inscribe en un plan general de comunicación”(G12), “hay que estar preparado para hacer todo, pero diferenciarse de quién sólo conoce las herramientas técnicas y quién conoce de comunicación, que logra explicar el por qué y para qué de lo que está haciendo”(G9), “lo instrumental se resuelve, pero que hay que cimentar los conocimientos de manera sólida sobre estos nuevos fenómenos”(G14), “el diferencial del que sale de la universidad debe ser el conocimiento de los procesos de comunicación en sí, no de las herramientas técnicas que las puede conocer todo el mundo”(G12). Algunos profesionales con más experiencia afirman que “los nuevos egresados son más prácticos pero menos estratégicos con lo tecnológico”(G7), “están formados para la cuestión instrumental pero no mucho en pensar el por qué y el para qué de la comunicación”(G13), “además cuando te vas de facultad las formaciones son más instrumentales o para profundizar en lo técnico”(G7) y “en verdad no todo pasa por la tecnología, es sólo cuestión de adaptabilidad porque estas cosas cambian todo el tiempo”(G9), pero “en publicidad por ejemplo, los clientes, los tipos de consumo y las

estrategias son las mismas pero sólo que en nuevas plataformas”(G11), “aplicás el ensayo y error porque el mercado sigue con las formas tradicionales”(G12).

Frente al impacto en las competencias para este perfil profesional más integral o versátil que parece estar siendo demandado por un campo profesional más amplio y heterogéneo, la mayoría de los graduados consultados plantean la necesidad de “estar más preparados y adaptarse a las distintas competencias”(G15) con una “formación en todas las áreas con un poquito de cada cosa, lo que no sé, es si te da la profundidad al final en algo concreto”(G3) pero “es necesario porque se piden muchos conocimientos, herramientas y experiencia”(G15) y ello “implica que la facultad de más herramientas, apostar más a lo técnico, a lo profesional y a lo ético”(G6). Esta formación con competencias “multi-áreas” muestra una cierta tensión entre la profundidad y especialización en un área profesional en particular y el comunicador integral y versátil que parece demandarse para las nuevas inserciones y especialidades reconocidas por los graduados. Algunos señalan que “como las teorías que teníamos como referencia ahora están siendo cuestionadas, necesitamos formaciones de educación permanente que te digan “el mundo teóricamente está virando para acá y éstos lo están estudiando” y no sólo formaciones instrumentales o para profundizar en un camino técnico”(G7) o “no hay que dejar de lado lo teórico, pero un balance, lo técnico con lo teórico para analizar las cosas más contemporáneas, porque es necesario verlas desde perspectivas más actuales”(G9). Otros graduados afirman que “nuestra formación no está preparada para esos cruces con otras profesiones y disciplinas y debería estarlo, porque el campo profesional te lo exige”(G5), “el campo se ha ampliado más y capaz que no se está formando para esas nuevas inserciones”(G6), “hay que lograr una profundización de la interdisciplina en la formación”(G8).

En referencia a las transformaciones en los procesos de trabajo y a las aristas de flexibilidad, cambios en el empleo y precarización observadas en el campo profesional, los graduados muestran disímiles opiniones cuando lo relacionan con la formación y las competencias. Algunos señalan que las formas de insertarse en el campo “con una empresa unipersonal, freelance, consultor o emprendedor, eso debería de estar en la formación”(G5) y “los cambios en el trabajo, las políticas de trabajo en el domicilio o por proyecto, así como las demandas concretas del mercado, más que una especialización, deberían de estudiarse en facultad”(G10). Otras perspectivas reconocen que “los cambios en el trabajo y esas cuestiones no creo que se deban necesariamente enseñar”(G6), frente a la flexibilización laboral “me interesaría más que la situación fuese más regulada, que estar formando gente para eso”(G13), “no haría la adecuación de la universidad a esta realidad específica del

mercado”(G1). Se observan estos conflictos entre la formación y las lógicas del mercado laboral en discursos que plantean que “la formación debería entender esto y decírtelo, plantear la coyuntura laboral porque uno necesita la lectura de la realidad”(G13), porque “en la universidad se plantea “ésta es la formación y los conocimientos” y en la “realidad laboral pasan estas cosas y están sucediendo estas cosas”, pero más que eso no sé si es la tarea de la formación universitaria”(G7), “¿el objetivo de la formación para la universidad es ir en la vanguardia de los cambios en el mercado de trabajo?, eso es imposible, tendría que actualizarse cada poco tiempo y no es bueno”(G12).

2. Los docentes de la formación profesional y su visión de las transformaciones y tensiones del campo profesional.

En el contenido de los discursos de los docentes entrevistados se observan múltiples coincidencias con las representaciones de las transformaciones del campo relevadas en los graduados consultados. Aparece en primer término una preeminencia de los cambios visualizados a partir del “desarrollo tecnológico que ha transformando todo, hasta el campo laboral y el trabajo”(D5), “ademas de las lógicas de producción y de consumo”(D7). Aquí se pueden hacer algunas distinciones y matices en referencia a los ejes reconocidos en las transformaciones, según las áreas profesionales de los docentes.

Las opiniones de los que provienen de áreas con oficios y ejercicios profesionales más cercanos a la producción de medios y mensajes (periodismo, publicidad y audiovisual) reconocen que ha cambiado, a partir “del ecosistema de medios, con internet, nuevas plataformas”(D2), “las redes sociales y la realidad virtual”(D7), “las nuevas pantallas y cómo la gente se expone y consume”(D1), y sobre todo “la manera de producir los contenidos”(D10) porque “hay una lógica distinta a la producción de contenidos para la TV, el cine, la publicidad, los institucionales, los formatos y los medios tradicionales”(D2). Al parecer ha “cambiado el esquema de producción, los requerimientos, los dispositivos, los flujos de trabajo”, pero también “las estructuras narrativas, la manera de producir mensajes y la propia realización”(D2), “las cuestiones de formato, soportes y de duración y las formas de comunicar ahora en multiplicidad de formatos”(D9), al mismo tiempo que “ningún medio masivo ha desaparecido, siguen vigentes y se sigue produciendo contenido para los medios de manera tradicional”(D2), por ejemplo “en lo audiovisual siguen siendo narraciones pero ahora en dispositivos diferentes”(D1).

Los docentes de las áreas con énfasis en desempeños para la intervención en procesos de comunicación (organizacional y comunitaria) aparecen más preocupados por “las tecnologías,

sus usos y su incidencia en las políticas públicas, que plantea desafíos a todas las áreas profesionales”(D4) porque “lo digital y lo virtual transformó el campo en el saber hacer, pero sobre todo en los territorios, las discusiones, las posibilidades de ser ciudadano, etc., no es lo instrumental de manejar el facebook, sino que transforma los campos de significación en los que estamos y con los que trabajamos”(D3); entonces “a partir de las TIC, te explota el lugar que tienen las redes, cómo operan en el funcionamiento de una organización, en lo social, el nivel de incidencia que tienen y esto pasa en todas las áreas, planos y terrenos”(D6).

En un segundo escalón de significaciones recurrentes, se observa un proceso de complejidad del campo, de hibridación, donde al parecer se ha vuelto más heterogéneo, con la apertura de nuevos campos y la ampliación de otros. Algunos afirman que hay un “sincretismo en los campos y de las profesiones de la comunicación que generan contenido por el proceso de concentración a escala global (...) al mismo tiempo, los fenómenos de globalización abren ventanas, comienzan a aparecer contenidos, productos y profesiones para atender la aldea”(D11), “hay concentraciones y por otro lado apertura de campos raros o inserciones donde piden distintas cosas al mismo tiempo, 'maneje la comunicación interna, las redes sociales, producime un video, etc.', un perfil polivalente que sabe de todo y más o menos bien”(D12).

Los docentes señalan que al mismo tiempo aparece una “perspectiva integral de lo comunicacional que se ha ido complejizando”(D4) y “un crecimiento del campo”, porque “en Uruguay y la región, las políticas públicas cambiaron nuestro campo, el lugar del accionar como comunicador y de la comunicación, desde el Estado o desde la sociedad civil”(D3), pero también porque “las organizaciones y empresas buscan saber dialogar con otros, con lo social, a la interna y buscan alguien de comunicación, no de publicidad, organizacional, periodismo o cualquier otra área, sino alguien de comunicación”(D12), ya que se le da “mucho importancia a la comunicación en las organizaciones y hay otra valoración del lugar y el aporte que puede hacer un egresado con formación”(D5), dado “que se valora mucho más nuestro aporte, por la propia inserción de egresados, se ha clarificado el aporte que antes era más confuso”(D6). Al parecer para algunos “el perfil de un comunicador organizacional está operando”(D6), porque “el campo necesita contar con gente formada para todos los tipos de organizaciones y con distintos estadios”(D5), que “maneje la comunicación desde la tecnología y la relación con los públicos, destinatarios y actores, hacia adentro y hacia afuera de las organizaciones”(D12). Este crecimiento del campo en el área de la comunicación organizacional implica, para alguno de los docentes, ciertas “tensiones al trabajar en planos político-estatales”(D6), “de mirada estratégica y política en el sector público”(D5) o “en organizaciones sociales específicas, por su diversidad”(D4).

Las transformaciones “a partir del trabajo a distancia y digital permiten un perfil de profesional independiente que es lo que se está demandando más”(D1) o un “perfil polivalente”(D11) que “instaura en el campo de la comunicación este tipo de lógicas, por ejemplo, la del periodista que hace la nota, graba, entrevista, edita”(D1) o los “periodistas que tienen que saber hacer casi de todo”(D9). Algunos docentes afirman que “pasamos de la era de la especialización, donde cada uno tenía que saber de una cosita, algo concreto y ahora estamos en la de no importa dominar mucho de algo sino un poco de todo”(D10), donde “ya no es tan importante el producto profesional sino que lo personal comienza a tener un lugar valorado”(D10) o se valora el “profesional autosuficiente que puede generar un producto y no depender de otras personas”(D9) y “todo esto es visto como avances, junto a las tecnologías y las nuevas posibilidades de la redes sociales”(D1).

En un tercer estadio y en relación con aspectos de los cambios relevados, la mayoría de los docentes señalan que el “crecimiento del campo, no va acompañado de estabilidad”(D6) y que “estas lógicas que demandan a los nuevos egresados, terminan precarizando el trabajo, disminuyendo la calidad de las tareas”(D1) y fortaleciendo la idea de que “siguen existiendo personas ejerciendo la comunicación, de otras disciplinas o sin ninguna formación, hasta en lugares de decisión importantes”(D4). En las cuestiones de “flexibilidad”, “versatilidad” y “precarización”, se reconocen matices que dan cuenta de transformaciones estructurales para algunas de las áreas de la profesión, las más cercanas a los medios de comunicación especialmente el periodismo y la publicidad, y se encuentran otros factores comunes que competen a todas las áreas.

En el discurso de algunos docentes se observa que “la crisis de los medios, impacta en las oportunidades laborales y en el caso del periodismo claramente”(D10), señalan que los “medios tradicionales están cerrando o están en crisis, o los financia un señor político o empresario por otros intereses” por eso “es mucho mejor y más redituable ir a trabajar a una empresa, incluso con formación de periodista, porque las empresas lo piden con esa formación o al gobierno, que trabajar en un medio de comunicación”(D9). Esta realidad del campo en esta área aparece en tensión con otras, porque “en organizacional, son trabajos mucho mejor pagos, más cómodos, estables, que en un área que está en crisis, en permanente transformación, que no sabés que se te exige porque está cambiando todo el tiempo”(D9).

En el “campo profesional audiovisual uno trabaja para otros o para la publicidad, alguien te contrata o un organismo o empresa necesita tal pieza audiovisual” afirma un docente y “eso transforma tu trabajo por la inestabilidad del mercado”, dado que “desarrollar proyectos

personales creativos está muy atado a fondos públicos y hay pocos recursos para producir y financiar lo audiovisual”(D2). Otros señalan que “el trabajo y la ocupación en el campo publicitario tradicional han descendido, (...) hay un proceso de concentración de agencias y en las grandes agencias el número de empleados es menor, pero se mantiene el número en el campo de la publicidad, porque han crecido agencias digitales y cubren el agujero que dejan las tradicionales pero ¿hasta cuándo?”(D7).

El crecimiento sin estabilidad del campo permea el discurso de algunos docentes, que relacionan esta fragilidad, crisis y precarización del campo con la “pérdida de derechos laborales como estrategia desde las empresas para maximizar sus ganancias”(D1), donde “hay medios que desaparecen, hay despidos, los periodistas se transforman en encargados de prensa de empresas, (...) hay fronteras que se desdibujan, aparecen otros espacios bien específicos que se consolidan por un tiempo”(D5) o “hay más demanda con perfil organizacional, pero es un área frágil, hoy estás y ¿mañana?, la lógica de las consultorías está de moda, pero es frágil. La estabilidad en un espacio, en una organización, se da a veces en el ámbito estatal, el resto es consultoría, lugar transitorio o proyectos, con procesos de desgaste y de inestabilidad”(D6). Esto se potencia al observarse que “la comunicación, en un contexto económico complejo y de coyuntura como vivimos hoy, tiene un lugar de fragilidad”(D12), “es verdad que la comunicación está más valorada, pero es primer espacio recortable y eso es una tensión para los profesionales”(D6).

Si se retoman las transformaciones del campo que parecen impactar en las competencias necesarias para los egresados de la carrera en el ejercicio profesional, los docentes evalúan en su mayoría que “la tecnología debería tener mucha más incidencia en la formación”(D6) y “nos desafía a una formación actualizada en estos temas”(D8), en publicidad por ejemplo, se observa “como hay una creciente hegemonía de lo digital y las habilidades profesionales son distintas, porque desde el punto de vista teórico todos hacen publicidad, pero en la práctica de trabajo hay divisoria entre el universo típico y tradicional de la publicidad de agencias y de las digitales, son dos cabezas distintas al percibir la profesión y la demanda que están recibiendo, para eso estamos teniendo dificultad en formar gente”(D7).

Otros afirman con matices que “aunque el medio profesional ha cambiado hay que concentrar las competencias para contar y narrar, eso va a estar en la tecnología que venga o en nuevos dispositivos”(D1), “las competencias no son las de manejar mejor las cuestiones tecnológicas instrumentales o para ser sólo un community manager”(D3) porque “la generación de contenidos en esencia no ha cambiado, lo que han cambiado son las circunstancias y algunas

condiciones”(D8), pero “por lo menos necesitamos que salgan informados de que eso existe o va a existir”(D7). Algunos docentes señalan que “las competencias instrumentales, de desarrollo de software y las habilidades informáticas son más coyunturales y tal vez nuestra carrera corra un poco de atrás, (...) si se puede formar en estas cuestiones técnicas está bien, si se puede, pero lo más importante es la otra formación, la más esencial de los cambios tecnológicos”(D8), “la que entra en las lógicas de producción y de consumo a partir de lo tecnológico”(D7) porque “los conocimientos técnicos con cursos de educación permanente u otra formación se pueden complementar, son de puesta al día de cualquier profesional y se pueden complementar”(D12) y aunque “en publicidad se vienen grandes cambios, pero lo que no cambia es la publicidad en sí, por eso los estudiantes que en diez años van a estar en su potencial profesional deben tener idea de la publicidad tradicional pero incorporando lo tecnológico”(D7).

Los procesos de hibridación y de sincretismo que parecen haber complejizado y ampliado el campo profesional y el mercado de trabajo, para los docentes instalan nuevos desafíos y algunas incertidumbres en las competencias necesarias y la formación en comunicación. El área del periodismo, ejercicio profesional y oficio tradicional de la comunicación, parece resumir estas tensiones cuando los docentes reflexionan que los cambios “ponen en cuestión los principios y la función que cumple nuestra profesión, los temas se cubren con notas que no tienen un interés periodístico, que simplemente generan clics y en ese contexto lo que se está valorando no se si es lo que la formación tiene que acompañar”(D10), pero “también es real que muchos periodistas están trabajando de eso”(D9), por eso “lo que está pasando en el campo nadie lo entiende, no sabemos como transmitir que muchos no van a ir a trabajar a un medio tradicional, con redacción física, en determinados roles, eso existe y no ha desaparecido, pero otros van a trabajar de otra forma, en otro tipo de medio o van a armar sus propios medios”(D10). Entonces para esto “se necesitan nuevas competencias en el ejercicio del periodismo, de conexión entre periodistas y programadores o el periodismo de datos con cambios en los soportes en los que se hace periodismo”, esto implica “generar iniciativas que transforman lo que deberíamos poder hacer los profesionales, además de ser periodistas, ser community manager, armar las páginas web, saber de economía y gestionar un emprendimiento, antes estas cosas no se pensaban, ibas a trabajar a un medio y te iban a dar órdenes”(D9).

Se profundizan los desfases que encuentran, al decir que “aunque esos cambios están latentes y se deben adquirir competencias para hacer esas cosas, se podría complementar la formación con la gestión de medios y aprender a abrir un medio, pero ¿es viable?, tampoco la formación debería de adaptarse al campo de hoy o lo que se viene, porque no es claro lo que

se viene”(D10), “en América Latina los medios independientes son sólo digitales, financiados por cooperación externa, por suscripciones o con otra modalidad y eso impacta en las competencias, porque no te alcanza con sólo saber hacer periodismo, tenés que saber cómo venderlo, que la gente lo compre y cómo presentarlo, tenés que saber de diseño porque en el ámbito digital se trabaja mucho más con visualizaciones, con procesamiento de datos, y todo esto está cambiando el campo”(D9).

Por último complementan el análisis señalando que “podemos transmitir las estructuras, las cosas que hemos aprendido y cómo están funcionando mas o menos con sus caos, cambios y transformaciones, pero no se si es el periodismo que van a terminar haciendo los egresados, (...) de todas formas y si la base que da la formación es válida (...) igualmente tenemos que empezar a pensar esto del multiformato, aunque no nos convenza del todo que los periodistas sean hombres orquesta, es lo que parece que está siendo el producto periodístico”(D10), “todo eso impacta en el ejercicio del periodismo porque tenemos a los mejores periodistas graduados trabajando para empresas y gobierno en vez de hacer periodismo” y “entonces el tema de la incertidumbre con respecto a los cambios en el campo para los estudiantes es un poco difícil, la pregunta es ¿para que me estoy formando? ¿con qué me voy a encontrar?, ni siquiera lo sé, (...) por eso creo que en general los egresados nuevos tienen un desconocimiento del campo profesional, hay como ideas vagas de que pueden llegar a hacer y eso los aleja un poco más del campo que no conocen, lo cuál también habla de una responsabilidad nuestra”(D10).

Para los docentes de las otras áreas profesionales también se instalan conflictos respecto a la hibridación del campo y los perfiles “polivalentes” frente a la especialización de algunos oficios y ejercicios profesionales que impactan en las competencias y la formación. Algunos refieren a estas tensiones al decir que “en lo audiovisual hay roles específicos y diferenciados, pero la formación que da la carrera es la de un realizador integral, no forma en perfiles específicos, sino un perfil realizador, ésta es una carrera en comunicación y la formación audiovisual está en ese marco y acotada a eso”(D2) o “debemos fomentar una formación en comunicación con especificidad, para poder desarrollar e intervenir en determinadas áreas con suficiencia, pero no puede ser exigencia de la formación universitaria que la persona vaya y haga el trabajo de varias. Es una realidad del mercado de trabajo en algunos lados, pero no podemos enseñar eso en la universidad ¿dónde termina esa “todología”?”(D1).

Las transformaciones en el mercado laboral que al parecer demandan profesionales polivalentes para nuevas inserciones acercan más dudas que certezas para algunos docentes

consultados: “eso nos plantea ¿qué formamos? o tenemos una estrategia específica para que los graduados se inserten en eso o volvemos a lo básico, porque si cada vez hay más campos, comunicación y esto, comunicación y aquello, es imposible formar en competencias para todo”(D11), “podés tirarlo para adelante y preguntarte como atendés y trabajás con los egresados, dando respuesta con posgrados y educación permanente”(D6), “hay una tensión permanente entre el mercado y la formación y eso se refleja en las prácticas profesionales cuando nos consultan ¿esta práctica de comunicación en una empresa es para los estudiantes de periodismo, de organizacional, de publicidad o de cualquier área?, ni siquiera nosotros como docentes sabemos a que área asignar”(D9), “entre los subcampos y áreas hay vínculos que no están explícitos, que deberíamos pensar mejor las vinculaciones, qué puntos tienen en común, en qué son distintos”(D3), “estas tensiones y nuevos modelos estamos intentando incorporarlos en la formación, pero nos falta mucho, porque incluso nosotros mismos no estamos formados para eso, los propios docentes estamos formados para otro mundo profesional”(D12).

Muchos de estos conflictos parecen estar presentes en interrogantes recurrentes frente la complejidad del campo y la formación: “cuál es entonces el rol de la comunicación y de los comunicadores en lo social y en lo público ¿sólo instrumental y funcional? y ¿la formación parece hacer énfasis sólo en eso?”(D4), “parece que se mercantiliza el rol de profesionales universitarios y son tensiones para la universidad que se discutieron en el cambio de plan de estudios ¿es un plan pensando en las necesidades del mercado o no?”(D6), “ir detrás del mercado está difícil, siempre vas a estar detrás de los procesos, por eso me parece que no tenemos que dejar de formar en una perspectiva sociopolítica de la comunicación”(D5), “¿enseñar cosas muy concretas para el mercado? creo que se resuelve con cursos de educación permanente y que el graduado se vaya actualizando”(D12), ¿podés animarte a ofrecer en la formación algo diferente al mercado? no es fácil pero se puede proponer”(D5), “formar egresados con espíritu emprendedor en la vida profesional, desarrollar capacidades para proponer y hacer, para ser innovador no sólo a nivel empresarial, sino también social, ¿eso es quedar sujeto a los vaivenes del mercado?”(D12).

Frente a la complejidad del campo y los procesos de transformación que se están procesando, algunos docentes exploran respuestas tentativas a los desfasajes y vacancias en competencias y formación, afirmando que “en la formación en comunicación hay que tender hacia las competencias de lo básico, en lenguajes y narrativas, con un cuerpo teórico y metodológico solvente y con una cultura de crear el campo, de enseñarle al estudiante que tiene que crear el campo”(D11), “una perspectiva integral de la comunicación que incorpore lo público, lo

mediado y lo cotidiano”(D3), y “como ya no hay campos definidos, el campo como egresado lo tenés que construir vos, ya no funciona: “si usted se forma, sigue tal trayecto, se va a insertar en tal lugar (...) debería ser, usted se va a formar en comunicación con algunas herramientas del audiovisual o de los procesos educativos por ejemplo y el campo lo va a construir usted” porque “hoy tenemos un plan de formación con “zanahorias” por campos profesionales, pero ¿en el futuro?”(D11). En esta línea algunos docentes señalan que si “las áreas tradicionales, las más clásicas, algunas se mueren, sobre todo en inserción laboral”(D12), “formar para las prácticas profesionales clásicas debería ser un porcentaje bajo de la formación, es más necesario ver cómo se construye el campo con las competencias básicas, significa robustez en los saberes del campo profesional actual y eso debería ser genético para nosotros”(D11), por eso “el esfuerzo por formar en algunas destrezas técnicas que pide el mercado lo tenemos que resolver pero no es lo central”(D5), “el diálogo movilizado con el campo profesional debería estar en formar en componentes básicos y en competencias para crear el campo, interactuar con otros campos, hacer sinergias, donde el graduado de comunicación se sienta articulador”(D11) y “formar a los graduados para que creen nuevos campos”(D3).

3. Miradas cruzadas de los docentes profesionales y los graduados de comunicación en el contexto de debates y tensiones actuales del campo profesional.

Luego de profundizar en las percepciones de docentes y graduados entrevistados acerca de las transformaciones del campo profesional, su impacto en las competencias y las tensiones entre los procesos de formación universitaria y el desarrollo de la profesión, parece central enmarcarlas en algunos debates actuales y estudios realizados en la región que permiten contextualizar lo relevado. La complejidad de las representaciones del campo parecen acordar con Kaplún (2014:1) que como “la comunicación ocupa un lugar creciente en los imaginarios sobre la constitución de nuestras sociedades y en el campo académico y técnico (...), la centralidad de la comunicación no ha contribuido a clarificar el objeto de estudio y el campo de prácticas, sino a hacerlos más confusos y difusos. O, al menos, más complejos e inasibles”. Esto se amplía frente a “los desafíos de la sociedad del conocimiento y las nuevas tecnologías de la información, factores que impactan sobre la institución universitaria y en especial sobre los procesos que se desarrollan en el aula” (Lucarelli, 2012:23).

La preeminencia de los cambios visualizados en el campo a partir del desarrollo tecnológico que “ha transformando todo, hasta el campo laboral y el trabajo” al decir de graduados y docentes, parece responder a lo que Martín Barbero (2005) denomina optimismo-fatalismo

tecnológico que junto a la omnipresencia de las TIC en todas las áreas, configuran “una nueva razón comunicacional que nos conduce a re-pensar el lugar estratégico que ocupa la comunicación en los nuevos modelos de sociedad” (Deharbe, 2019:98). Las transformaciones en el ecosistema comunicativo (Martín Barbero, 2003) a partir de la digitalización y sus procesos colindantes, es percibida de manera muy significativa por docentes y graduados entrevistados, que dan cuenta de las reconfiguraciones en procesos de trabajo, rutinas productivas, prácticas profesionales, quehaceres, figuras y ejercicios de la profesión, como así también en competencias y espacios de inserción laboral de los comunicadores (Scolari, 2008), profesionales que “parecen seguir teniendo un papel clave en la construcción de sentido dentro del mar asfixiante de información, el juego de espejos de múltiples pantallas, el zapping de la opinión sin rigor (Kaplún, 2014:1, citando a Frau-Meigs, 2011; Fuentes y Vidales, 2011; Dussel, 2011).

Estas transformaciones en el campo parecen impactar en las competencias necesarias para el ejercicio profesional percibidas por graduados y docentes en diversas dimensiones, con algunos conflictos frente a lo tecnológico y lo técnico (con un solapamiento de las nociones en juego), desde posiciones que quieren entender las lógicas de producción y consumo y operar con las nuevas tecnologías, a otras que necesitan profundizar en una formación más instrumental o incorporar lo tecnológico de forma estratégica en los procesos de comunicación. Las distintas capas que se despliegan a partir de representaciones de los actores entrevistados parecen condecirse con aportes realizados por Deharbe (2017) al estudiar estas cuestiones en las carreras de comunicación en Argentina, a partir del “presupuesto de que la formación técnica de los futuros comunicadores sociales estaría desfasada en relación a los cambios tecnológicos, en especial, respecto a la introducción de las TIC (...) que han reconfigurado el campo de estudio y que esto se debía, en parte, a la persistencia de un modo dicotómico de pensar la formación académica, cuyo posible origen podíamos rastrear en la tensión entre una racionalidad instrumental y una racionalidad emancipadora que operó en la configuración de prácticas educativas” de formación en comunicación (Deharbe, 2019:104).

En los discursos de algunos graduados y docentes aparecen estas tensiones que dan cuenta de una cierta “resistencia a incorporar los conocimientos técnicos ligados a las TIC, reduciendo la reflexión sobre dichos saberes a cuestiones instrumentales que no se condicen con un ideal de formación crítica del comunicador social” (Deharbe, 2019:104) y que abonan junto a Magallanes et al. (2008) la idea de que los desfases entre el atraso en la formación y el escenario tecnológico actual configuran el cerno problemático que explicaría las dificultades de inserción profesional en “nuevas áreas donde parecería que la universidad tendría poco

que ofrecer” (Deharbe, 2019:99). Esta coyuntura de reconfiguración de competencias y calificaciones laborales, “de rediseño de sus saberes y de las exigencias de contratación” (Panaia, 2015:13) que los actores entrevistados recogen del campo en relación a los cambios tecnológicos, parece exigir una adecuación de la formación a las exigencias del mercado sobre todo en la dimensión técnico-instrumental, pero que al parecer “obturán la reflexión sobre el fin último de una formación universitaria en comunicación” (Deharbe, 2019; citando a Morales y Parra, 2007).

Según Fuentes Navarro (2018:11) para el caso mexicano al parecer, las escuelas universitarias de comunicación han impuesto en los estudios “una reducción adicional de la comunicación a algunas, ni siquiera todas, de sus mediaciones tecnológicas” con una formación más acorde a las condiciones de inserción del mercado laboral, que parece resolver no de buena manera la discusión entre posturas divergentes reflejadas en docentes y graduados, en referencia a las competencias necesarias en lo tecnológico y las perspectivas teórico-metodológicas desde donde abordarlas.

Los matices y tensiones en las valoraciones de los actores entrevistados en función de las competencias referentes a lo técnico y tecnológico, parecen condecirse también con resultados de estudios realizados con estudiantes y graduados de comunicación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Deharbe: 2017, 2019; y Petrucci: 2015, 2016). Las investigadoras señalan que los sentidos asociados al saber técnico se “vinculan con la instrumentalidad, la neutralidad, lo tecnológico (...) aquello relacionado con las TIC, las redes sociales, periodismo digital, producción de contenidos multimedia, transmedia, etc.”, competencias que “posibilitarían una rápida inserción laboral, crecimiento o consolidación” profesional (Deharbe, 2019:116), al mismo tiempo que se valoran un “plus de capacidades críticas (que) los diferenciaría de aquellos a quienes describen como meros aplicadores de tecnología” (2019:113). Los graduados en esos estudios encuentran, de la misma manera que los actores entrevistados, la necesidad de una “formación mínima (...) con el uso de las herramientas digitales” y una “falta de conocimientos técnicos pero también (...) de espacios de reflexión en la formación sobre las transformaciones que opera la digitalización de nuestras sociedades actuales” (2019:105).

Frente a estas representaciones complementarias, Deharbe y Petrucci proponen aproximaciones y explicaciones de la mano de Scolari (2008) que señala que los debates y la investigación sobre las tecnologías digitales se incorporaron de forma aleatoria en las universidades, profundizando dicotomías y tensiones ya existentes; de Magallanes et al.

(2008) que señalan las divergencias entre “la importancia que hoy tienen las TIC para la comunicación y el espacio que las mismas ocupan en los programas”; de Viada (2008) que plantea las diferencias sustantivas entre enseñar programas informáticos y educar en las lógicas y estructuras de estos nuevos entornos; o la urgencia de formar a los comunicadores en herramientas críticas para procesar y producir información y conocimiento en el contexto actual (Castagno et al., 2013).

Estos conflictos observados en las representaciones de los actores consultados parecen remitir a una nueva capa de los debates sobre teorías, prácticas, técnicas y tecnologías ya presentes en la formación en comunicación en América Latina desde hace algunas décadas, que ejemplifica Jesús Martín Barbero al decir que “el estudio de la comunicación presenta dispersión y amalgama, especialmente visibles en la relación entre ciencias sociales y adiestramientos técnicos. De ahí la tentación tecnocrática de superar esa amalgama fragmentando el estudio y especializando las prácticas y oficios siguiendo los requerimientos del mercado laboral” como plantea Martín Barbero (2001:8) o Gabriel Kaplún al señalar que “las carreras de comunicación se han ubicado, explícita o implícitamente, en alguna posición respecto a esta tensión dialéctica: ser centros de producción y difusión de la crítica a la comunicación dominante en sus sociedades o adaptarse a éstas produciendo profesionales funcionales” (Kaplún, 2001:1), con el agregado de las “dificultades para resolver la consabida tensión teoría-práctica, formación de comunicadores-formación de comunicólogos. No quiero abundar en esto: a esta altura creo que es fácil decir que hay que buscar equilibrios entre ambos, centrándose en todo caso la discusión en cómo realizarlo” (Kaplún, 2001:3).

Los sentidos recurrentes en las representaciones sobre el campo profesional de los actores consultados parecen dar cuenta de dinámicas y procesos complejos que se han acelerado en las últimas décadas y que son calificados con diversos atributos: amplitud, crecimiento, hibridación, heterogeneidad, sincretismo, integralidad, transversalidad e inestabilidad. Las percepciones de docentes y graduados coinciden que es un campo profesional no homogéneo con límites complejos (Kaplún 2005, 2007, 2010), con subáreas donde “emergen nuevas especializaciones, se transforman otras, se diversifican hasta volverse poco inteligible para la sociedad y para los propios profesionales” (Kaplún 2014:1). Este carácter híbrido de un campo en construcción con múltiples definiciones desde estudiosos y prácticos (Kaplún, 2014), parece muy presente en las formulaciones de los graduados, que desde sus trayectorias y experiencias profesionales dan cuenta de fenómenos generales de una profesión, como otras, con mercados ocupacionales paralelos (Collazo, 2010), procesos de institucionalización disciplinar vinculados a lo universitario y dificultades en la legitimación y reconocimiento social (Pacheco y Díaz Barriga, 2005).

Algunos autores como Blanco (2019) analizando las trayectorias de comunicadores graduados de la Universidad de Córdoba, instalan interrogantes acerca de la verdadera profesionalización de los comunicadores si fuese revisado el campo desde perspectivas clásicas de la sociología de las profesiones. Luego reconoce que otras escuelas⁵⁶ pueden dar cuenta mejor de los “oficios de la comunicación en la vida profesional” (Kaplún, 2014) como campo y profesión (cercanas a las representaciones de graduados y docentes consultados), con sus características actuales de no separación del medio donde es practicada, no unificación pero identificación de fragmentos organizados y competitivos, presencia de segmentos, diferenciaciones y dinámicas de estallido, así como su inestabilidad en procesos de estructuración-desestructuración contextualizados, donde se da “una relación dinámica entre las instituciones, la organización de la formación, la gestión de la actividad y de las trayectorias, caminos, biografías individuales, en cuyo seno se construyen y deconstruyen las identidades profesionales, tanto sociales como personales (Blanco, 2019:9, citando a Abbott, 1988). En este sentido estas identidades para graduados y docentes en el campo de la comunicación están, según Kaplún (2014), en “proceso de construcción y cambio, conflictos y ambigüedades”.

Las representaciones de los actores consultados también son producto de estos cambios que según Martín Barbero (2002) han modificado el mapa de las profesiones y las figuras profesionales, con el surgimiento de nuevos oficios en un campo diversificado y nada homogéneo. Aunque para algunos puede ponerse en duda si hay efectivamente un campo o varios, “el intento de pensarlo como un sistema vale de todos modos, en tanto son frecuentes los movimientos de los profesionales entre estos (¿sub?)campos” (Kaplún, 2014:3) y a pesar de reconocer su heterogeneidad con “mercados laborales diferenciados, algunos emergentes y otros decadentes, más formalizados unos y precarizados otros”, con múltiples factores que tienen incidencia clave.

Lo que sí aparece con claridad en los sentidos asociados a la ampliación, complejidad, hibridación e integralidad del campo para los entrevistados, es la necesidad de acercar, desde la formación universitaria, los conocimientos y saberes que permitan comprender mejor y operar desde el ejercicio profesional en estas transformaciones. Según Deharbe (2017:155) los graduados exigen “otras capacidades, habilidades, formas de producir, comunicar, gestionar, para el cual quizás la universidad no los forma (Castagno et.al., 2013; Bisbal, 2001; Pineda y Villalobos, 1997)”, pero que parecen requerir con urgencia, no sólo para el uso de los medios y la producción de mensajes, sino como afirma Kaplún (2014) en “la intervención

56 Según Blanco (2019) conceptualizaciones desarrolladas por representantes de la Escuela Francesa entre ellos Dubar y Tripier (1998) en *Sociologie des professions*. París: Armand Colin, con avances de la Escuela Norteamericana en Abbott (1988), *The System of Professions. An essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: The University of Chicago Press.

en procesos de comunicación mediados o no mediados, interpersonales y colectivos. Y, junto a ello y para ello, requiere la comprensión profunda de los medios y de los procesos de comunicación”.

La diversidad de necesidades, conocimientos, competencias y vacancias en la formación que aparecen en las perspectivas de docentes y graduados, parece abonar lo que otros autores como Rizo García (2012) y Fuentes Navarro (2008) relevaron para el caso mexicano, frente a la falta de claridad y precisión prevalecientes entre estudiantes y profesores en cuanto al significado de estudiar comunicación y los imaginarios sobre qué es necesario estudiar en función del campo profesional actual, máxime cuando “cambiaron prácticamente todos los referentes sociales, culturales, laborales, tecnológicos, políticos, económicos, estéticos y éticos pertinentes al estudio de la comunicación (que) se volvió, al mismo tiempo, mucho más importante que antes, y mucho más difícil de sustentar, en México y en muchos otros lugares del mundo (Fuentes Navarro, 2008:172-173). Las referencias encontradas en los actores consultados se alinean con algunos estudios a nivel latinoamericano sobre el campo profesional de la comunicación y su relación con la formación, donde se han encontrado divergencias y rupturas entre los procesos educativos a nivel superior, el mundo del trabajo, y el campo profesional y laboral (Melo, 2009; Medistch, 2012; Mellado, 2011; Massoni et. al, 2006; UNESCO, 2007; Fuentes Navarro, 2011; Blanco, 2017; Sánchez-Olavarría, 2014).

Algunos de los aspectos de las representaciones sobre el campo que son coincidentes en los entrevistados, abonan un reconocimiento de la aparición y consolidación de nuevas áreas, subcampos e inserciones profesionales, con dinámicas que limitan a las profesiones tradicionales y clásicas de los oficios relacionados a los medios y sus formaciones colindantes. Es claro que si los estudios de comunicación nacieron alrededor de los medios y sus profesiones (Kaplún, 2014), estos están cambiando al igual que las profesiones, en procesos más conformes o conflictivos con las demandas del mercado, los habitus profesionales emergentes o dominantes y las instituciones de formación profesional que pueden llevar a disrupciones entre la formación y el mundo del trabajo (Meditsch, 2012).

La aparición y consolidación de nuevos subcampos señalados por graduados y docentes con mejor valoración en la inserción y algunas condiciones de trabajo, en detrimento de las áreas clásicas ocupadas por el periodismo y lo publicitario tradicional, parecen alinearse con afirmaciones de otros estudios en la región, que relevan que los medios no son el único escenario laboral disponible sino que además están perdiendo status e importancia, en un proceso de crisis e incertidumbre observado por algunos de los entrevistados. Mellado et. al

(2010) recoge varias investigaciones para el caso chileno (Mellado et al. 2009; Mellado y Parra, 2008; Mellado et al. 2006, 2007; Delano et al., 2007a; Gutiérrez y Lavin, 2003) que señalan que se “reconocen a los formatos electrónicos, al sector público, la empresa privada, las universidades, la sociedad civil y empresas independientes (consultoras, agencias publicitarias y productoras, entre otras), como fuentes de empleo cada vez mas importantes para el sector” (Mellado, 2010:92). Al mismo tiempo encuentran indicios de que los centros de formación universitaria siguen anclados en formaciones profesionalizantes “para la industria mediática tradicional, la cual representaría un porcentaje menor dentro del conjunto global (Mellado, 2009)”, desatendiendo consideraciones de CIESPAL, que desde los años 60 recomendaba la apertura hacia otras áreas de lo comunicacional que “permitiría la mas adecuada formación de estos profesionales, ampliando las posibilidades de empleo de los egresados”, que ahora refrendan estas “nuevas tendencias y prácticas en torno a la ejecución y organización del trabajo” (Mellado, 2010:95).

La importancia que parece conformar, en el imaginario de graduados y docentes, la ampliación del campo a áreas no tradicionales frente a la crisis de las inserciones más clásicas, también dialoga con estudios que muestran que en Chile por ejemplo, la ocupación en el “mercado de los medios de comunicación tradicionales ya no puede crecer mas, al menos en los términos en que se presentan actualmente” (Mellado, 2010:103), que en el estado de Tlaxcala en México, la saturación de los medios de comunicación según Sánchez Olavarría (2012) ha aumentado la inserción de comunicadores universitarios en otros ámbitos relacionados a su formación, o que en Uruguay en los últimos años ha crecido de forma dinámica y sostenida el ejercicio profesional en comunicación organizacional (OPC-FIC, 2016; Arzuaga, 2020). Estas áreas al parecer requieren fuertes competencias en gestión comunicacional y/o relacionadas con la comunicación corporativa y estratégica (Mellado, 2010), dimensiones de la formación observadas como vacantes en los actores consultados de las áreas del periodismo y lo mediático, que al parecer limitan las capacidades adquiridas cuando se vuelcan a estas nuevas inserciones.

La aparición de un sinnúmero de especializaciones y áreas de inserción en los discursos de graduados y docentes, instalan también algunas tensiones visualizadas en otros estudios por autores referentes. Mellado (2010) muestra que por un lado, para el caso chileno, hay sectores con espacios y posibilidades de crecimiento que al parecer no logran significativamente “ser colonizados” por la profesión, alimentando el imaginario de empleadores y academia que entienden que las prácticas de ejercicio de la profesión son del ámbito casi exclusivo de la industria mediática, con una “comprensión parcial de la importancia que tienen los

profesionales en este escenario, donde los procesos comunicativos son transversales y enlazan casi todas las relaciones sociales, culturales, económicas y políticas (Mellado, 2010:92, citando a Salinas, 2008). Estas representaciones del campo y de las prácticas de ejercicio profesional por parte de los empleadores y el mercado, también se encuentran presentes "aún cuando no puede negarse que las escuelas de comunicación preparan egresados que se insertaran en campos profesionales mas allá de los medios y la publicidad, el imaginario de los empleadores suele mantenerse en dichos campos" (Benassini, 2002:2, citado en Mellado, 2010:94), constatación reconocida por varios estudios y autores (Blanco, 2017, 2019; Chong y Rodríguez, 2006; Marqués de Melo, 1988; Sánchez Olavarría, 2012, entre otros). Las especializaciones también requieren de una "clarificación cuidadosa" al decir de Kaplún (2014), que seguramente estén en conflicto en las representaciones de los actores consultados, porque frecuentemente son nombradas áreas de acción similares con nomenclaturas diferentes según distintas tradiciones y enfoques, que además funjen en una dinámica instituido-instituyente (Kaplún 2007, 2012, 2013).

Frente a las especializaciones y nuevos campos, las distintas visiones de docentes y graduados consultados entran en conflicto, si revisamos el impacto observado en las competencias necesarias y las demandas a la formación universitaria. Estos conflictos conceptuales parecen traer a colación diversas tensiones ya relevadas en la literatura sobre formación en comunicación con dicotomías como "interdisciplinariedad y afirmación disciplinaria, formación de comunicólogos o de comunicadores, formación general o especializada, mediocentrismo o pancomunicacionismo, etc." y la tensión entre crítica y mercado (Kaplún, 2001:1). Si por un lado el mercado parece abrir nuevos campos y definir ciertas competencias, para los centros de formación esto implicaría redefinir sus estrategias formativas según Mellado, con "una visión consensuada que permita agregar valor, singularidad y reconocimiento a la propuesta" formativa (2010:104), "con planes de estudios que permitan al egresado acceder a campos profesionales que no pertenezcan a la industria mediática", algo que parece no acontecer en Latinoamérica según Chong y Rodríguez (2006), porque como señala Benassini (2002) se ha reproducido el modelo tradicional de formación "sin considerar el contexto en el que se insertan todos los actores de la comunicación" (Mellado, 2010:94).

La tensión formación generalista y especializada parece centralizar algunos de los discursos de los graduados y docentes, actualizando discusiones ya presentes en la relación mundo del trabajo y formación universitaria, dadas entre formaciones de impronta más generalista y de tinte más profesionalizante (Panaia, 2015) que privilegian en sus planes de estudio una u otra formación en todas las áreas del conocimiento y ámbitos profesionales universitarios en la

región. De la misma manera que aparecen posturas distintas en los actores entrevistados, se pueden listar autores referentes que alimentan estos debates. Sánchez Olavarría reconoce que pocos centros de formación se han abierto a desarrollar especializaciones “en comunicación organizacional, relaciones públicas, imagen pública, desarrollo sustentable, comunicación digital y promoción de bienes y servicios, por mencionar algunos ejemplos. Considerar estos campos profesionales permitiría ampliar la gama de posibilidades de empleo al permitir a los egresados ofrecer sus servicios en el gobierno, en instituciones educativas o en la iniciativa privada, o la opción de emprender un negocio independiente” (2012:120), en línea con aportes de Muñoz y Guzmán (2005), Chong y De Santiago, (2006), Castro (2002) y Marqués de Melo (1988) por ejemplo. Por otro lado se puede visualizar que estas discusiones también están constituidas por las definiciones de las instituciones de formación superior en comunicación y su dificultad en “delinear las áreas profesionales de modo claro pero flexible, revisándolas y rediseñándolas en función de realidades nuevas del campo” (Kaplún, 2014), que encuentre ámbitos de confluencia con otros campos y de trabajo conjunto entre áreas.

El debate formación generalista y especializaciones incorpora también las tendencias, como señala Kaplún (2014), que consideran a las especializaciones profesionales como la práctica de la formación en comunicación, desenganchada de las teorías (que vendrían primero, en el grado, en las etapas iniciales de la formación, etc.). Esta falsa dicotomía deviene en modelos de formación de comunicadores o de comunicólogos, de graduados funcionales con inserción laboral exitosa pero acotada capacidad crítica y creativa versus egresados con sólida formación teórico-reflexiva pero fracasados en el ingreso al mundo profesional, que según Martín Barbero (2005) han construido el campo sobre una crisis de identidad entre conocimientos generalistas y adiestramientos técnicos. Según Deharbe (2019; citando a Frutos, 2013) esta “escisión fundante” entre disciplina y hacer profesionalizante, ha repercutido en los procesos de formación de los comunicadores con tendencias fundamentalistas y practicistas al decir de Martín Barbero (2005), que determinaron caminos diferentes entre las carreras de comunicación y el mercado con pocos puntos de encuentro (Mellado, 2010), y que han diseminado los perfiles e inserciones de los comunicadores.

Si se vuelve sobre los sentidos recurrentes en los perfiles profesionales que aparecen en los discursos de los actores entrevistados como valorados y necesarios en el campo actual, se encuentran coincidentes referencias a comunicadores versátiles, integrales, transversales o polivalentes. Otros estudios en la región encuentran símiles valoraciones en graduados de comunicación sobre el campo y el mercado en la demanda de perfiles multiuso o multitarea, con capacidades técnicas para elaborar, desarrollarse en lo digital y multiplataforma, donde la

instrumentalidad se presenta como necesaria para afrontar los desafíos de los nuevos roles profesionales (Deharbe, 2019) y con empleadores que recurren a perfiles profesionales versátiles (Blanco, 2015). Sin embargo, las aristas de este perfil ideal del comunicador se presentan tan abarcativas y conflictivas en los discursos de los graduados que es de difícil definición y caracterización.

Por un lado se podría aludir a la necesidad de integralidad en la formación, con integración de saberes y disciplinas, confluencia con otros campos y desarrollos actuales (Kaplún, 2014); a la articulación del aprendizaje de los oficios de la comunicación con la promoción de una capacidad crítico-teórica significativa (Valdettaro, 2015) o vincular los conocimientos teóricos con sus haceres profesionales prácticos (Rizo García, 2012); a la pretensión de formar profesionales alternativos con modelos integracionistas (Fuentes, 2001); a las nuevas figuras profesionales que no se condicen con los puestos tradicionales de trabajo con perfiles que escapan a lo prefigurado por las demarcaciones institucionales (Deharbe, 2019); al carácter transversal de la comunicación y la información en múltiples espacios e intervenciones profesionales (Mellado, 2010); a la condición de flexibilidad laboral reconocida en el mercado profesional de los comunicadores (Blanco, 2019); o a las “transformaciones en las rutinas productivas (...) la transferencia de tareas, la fusión de roles, el incremento de labores y el trabajo permanente” (Deharbe, 2019:109). Seguramente por eso Fuentes Navarro señala que “el campo de acción de un licenciado en ciencias de la comunicación no ha podido ser delimitado con precisión, en parte por las condiciones que impone el sistema social a un nuevo tipo de profesionista y, principalmente, por la inexistencia de un acuerdo teórico sobre lo que es la comunicación y cómo debe ser estudiada y practicada” (Fuentes, 2001:47 y 48, citado en Rizo García, 2012).

Todo este itinerario por las transformaciones del campo, las competencias y las necesidades de formación visualizadas por los actores consultados, parece corresponderse con recorridos conceptuales realizados por teóricos del currículo de las carreras de comunicación en la región, como es el caso de Fuentes Navarro (2001, citado en Rizo García, 2012; Karam Cárdenas, 2017; y Deharbe, 2019), al caracterizar los modelos fundacionales de la formación en comunicación que aparecen actualmente en pugna. En las representaciones relevadas al parecer están sintetizados en disputa los perfiles que forman a comunicadores humanistas-periodistas, creativos y especialistas en la producción de medios y mensajes masivos, a comunicadores intelectuales, críticos y científicos sociales, a comunicadores-mediadores y gestores socio-culturales, hasta llegar, con el surgimiento de las TIC, a comunicadores ingenieros sociales de la comunicación como “planeadores estratégicos” (Karam Cárdenas,

2017) o a modelos más integracionistas cuya pretensión y énfasis es formar un “profesional alternativo, capaz de desarrollar e integrar sus capacidades científicas, críticas y creativas, sobre una base humanista” (Fuentes, 2001:23). Todo esto justificaría, como señala Kaplún (2014:3) “la existencia de un espacio de formación profesional único, a la vez diversificado, como el que ofrece nuestra Universidad”, que se ha pretendido analizar en este estudio.

Por último es de orden considerar, la coincidente y acertada lectura de los profesionales consultados acerca de las dinámicas de flexibilidad, inestabilidad y precariedad que al parecer son características casi estructurales del campo profesional y del mercado laboral de la comunicación. Estas transformaciones que reconfiguran también competencias, saberes y exigencias de contratación en varias profesiones (Panaia, 2015) junto a la emergencia de nuevos espacios profesionales, demandan otras estrategias y tácticas en los graduados en su inserción profesional, en sus trayectorias laborales y en sus itinerarios de formación “con la finalidad de acortar las distancias entre las prácticas de formación y las experiencias laborales concretas (...) nos hablan de la versatilidad de un perfil profesional cuyos itinerarios de formación se presentan diversos e imprevisibles” (Deharbe, 2019:119).

El diagnóstico de los actores consultados sobre la inestabilidad, fragilidad y los niveles de incertidumbre del complejo mercado o mercados de trabajo de los profesionales de la comunicación, es coincidente con varios estudios en la región que corroboran las experiencias y percepciones relevadas. Por un lado algunos autores parten de la premisa de considerar el contexto actual de los mercados de trabajo regionales (Deharbe, 2019) con niveles de degradación, inestabilidad y erosión de condiciones de trabajo y derechos laborales, donde “la precarización dejó de ser un momento puntual en la trayectoria laboral para convertirse en un estado permanente” (Pérez y Busso, 2014: 22, en Deharbe, 2019). Esta característica de estabilización precaria determina alternancias entre situaciones de empleo, formalización y cierta estabilidad, con momentos de flexibilización de ciertas condiciones de trabajo, dinámicas de precariedad, etapas de inactividad y otras de desempleo, que rompe la linealidad entre egreso, primeras experiencias laborales y consolidación profesional con trayectorias laborales cada vez más diversas e imprevisibles (Pérez y Busso, 2014). Este contexto determina las condiciones generales del mercado de trabajo en comunicación para la región, que según Blanco (2019) se resume con las características de precario y flexible, luego de recopilar diversos estudios e investigaciones (Mellado et al, 2007 y 2009; Hernández, 2003; Rappoport et. al., 2004; López Hidalgo, 2005; López y Mellado, 2006; FELAFACS, 2005, Mellado, 2010; Arroyave y Blanco, 2005; Dimitriu,1997), y de analizarlo como un mercado informal, desde el concepto de informalidad laboral en un sentido

transversal y no sólo en el marco del sector informal de la economía (citando a Gallart, 2007). En la misma línea y para el caso mexicano, Sánchez Olavarría (2012) afirma que se han instalado entonces dinámicas de subempleo, autoempleo, fuentes alternativas de trabajo en rubros no comunicacionales de manera simultánea, demanda de mano de obra muy especializada en campos emergentes o inserciones precarias en ámbitos indirectamente relacionados con la comunicación, con una tendencia “hacia los contratos temporales, bajos salarios y un predominio del capital social como mecanismo de ingreso y ascenso, resultado de la flexibilidad del mercado” (2012:140). Muchas de estas tendencias son experimentadas de manera recurrente por docentes y graduados y muestran desfases y tensiones que parecen concordar con la idea de que el mercado considera que los profesionales universitarios de la comunicación no reciben una formación con las competencias que integran conocimientos y habilidades requeridas en estos nuevos contextos profesionales (Benassini, 2002), donde compiten con otros profesionales de otras áreas y disciplinas que buscan acomodo en nuevos espacios compartidos del campo y del empleo (Castillo, 2006, en Sánchez Olavarría, 2012).

Las dinámicas de migración de los comunicadores formados de áreas del periodismo, la publicidad y los espacios en los medios tradicionales a otros ámbitos de inserción con lógicas y condiciones al parecer más estables, observadas en los discursos de los entrevistados, parecen corresponderse con los hallazgos de Blanco (2019) para los graduados de la Universidad de Córdoba, Argentina, que reconocen que el ingreso al mercado laboral en el sector información y comunicación se da en su mayoría de manera informal y en situación de precariedad, luego se estabiliza en otras áreas (en este caso en la educación) porque se considera un sector estable como destino y una razonable decisión ante la incertidumbre permanente del campo.

En escenarios de transformaciones y tensiones, los actores del campo de la comunicación desde la profesión y la formación parecen reconocer desfases en los procesos de aprendizaje universitarios, con falta de herramientas como cuestión nodal a la hora de ponderar itinerarios académico-profesionales (Blanco, 2019) que conllevan a “la necesidad de revisar y dinamizar los currículos académicos” (Deharbe, 2017:163-164), pero con la disyuntiva ya señalada de no sólo “adaptarse a lo que pasa en el mundo profesional sino también ser capaces de proponer e incidir en el mismo” (Kaplún, 2014:2).

Conclusiones y consideraciones finales

Se proponía al inicio del estudio analizar la pertinencia de las propuestas curriculares de la carrera de comunicación de Udelar en relación a los procesos de formación de grado y el campo profesional de la comunicación en Uruguay. A partir de identificar aspectos de la pertinencia de los proyectos curriculares y su vinculación con el campo, junto a la exploración de las dimensiones de la formación universitaria que aparecen como determinantes para los egresados y docentes, se analizaron las competencias y saberes adquiridos en la formación que se valoran en la inserción y desarrollo, en un campo profesional y académico en constante transformación.

La revisión de los planes de formación de grado permitió comprender un poco más el proceso de vinculación universidad-sociedad con un enfoque de la pertinencia desde una perspectiva integral, que integra al currículo como eje central de la pertinencia retomando el concepto de Kemmis (1993) de su doble función al relacionar la teoría y la práctica, y al vincular lo educativo y el contexto social. Luego de este proceso de análisis se puede considerar que existe una mayor pertinencia curricular del Plan de Estudios 2012 en relación al Plan de Estudios 95 de la carrera de comunicación, que parece favorecer el desarrollo de las competencias académicas y profesionales de los graduados de comunicación de la Udelar en su inserción y desarrollo en el campo profesional actual. Se puede concluir entonces que la propuesta curricular del plan 2012 favorece “una mayor interacción crítica con el entorno, una mayor flexibilización de los procesos y una mayor intervención en los procesos sociales”, al “ofrecer una formación integral y con mayor capacidad de interpretar las dinámicas del desarrollo” (Malagón, 2004:24), al reconocer al componente profesional como eje estructurante del currículo en la articulación educación superior y profesión (Collazo, 2010).

Como primeras consideraciones el estudio da cuenta del anclaje, en productos concretos y específicos como son los diseños curriculares de la carrera universitaria, de algunas transformaciones y tendencias de las políticas educativas universitarias de la región en las últimas décadas, a partir de enfoques de análisis que toman elementos de contexto del caso uruguayo y escenarios de futuro con criterios y modelos de universidad funcionales (Bentancur, 2007), que incluyen el eje de la pertinencia. Se puede señalar entonces que el plan 95 muestra características que lo encuadran en un Modelo de “Universidad de Intramuros” con un movimiento reactivo frente a las tendencias en educación superior de la época, un posicionamiento que propendía a la insularidad con énfasis en dinámicas

endógenas de acotada pertinencia, frente a contextos con amenazas profesionalizantes, cierto sesgo mercantilista desde lo público y lábil relación con el mercado y lo social. En contraste, pero en correspondencia con el contexto y los escenarios actuales, el plan 2012 parece incluirse en un Modelo de “Universidad Nacional”, con una mayor impronta de pertinencia integral y con un compromiso con la realidad social entendido como la esencia de la institución universitaria al conjugar sus funciones sustantivas en relación con el entorno. Esta comparativa de ambos proyectos curriculares como productos, efectos y/o reacciones a las políticas educativas en educación superior parece responder al doble movimiento de influencias supranacionales y de condicionantes domésticas (Bentancur y Mancebo, 2012) y permiten comprender de forma más acabada las decisiones y acciones de los actores institucionales en el devenir histórico.

Para el análisis preliminar de la vinculación del currículo universitario con el campo profesional como centralidad de la pertinencia curricular en educación superior, se relevaron los elementos de los proyectos presentes en las definiciones y orientaciones pedagógicas, objetivos de formación, perfiles de egreso, dispositivos organizacionales, estructura curricular y procesos de implementación de los planes de estudio. En referencia a las definiciones, son claras las visiones diferentes y los matices en los proyectos frente a la interacción con el campo profesional y la vinculación con el entorno, aspectos muy poco presentes en el plan 95 y destacados en el plan 2012. Si se repasan los distintos objetivos de formación se encuentran diferencias en el foco de los propósitos de los procesos de formación, así como en las cuestiones formales de formulación y de intencionalidad educativa que se explicitan, con orientaciones en el caso del plan 2012, que apuntan a un modelo pedagógico, un enfoque y una organización curricular que indican una mayor pertinencia social e integral.

En la comparativa de las estructuras y diseño de los dos planes, se evidencian disímiles modelos de construcción de los proyectos curriculares, con énfasis distintos en relación a su disposición potencial frente al campo profesional y el entorno social. El Plan 95 con un diseño relativamente rígido en vectores alejados de lo profesional, coloca la centralidad en lo disciplinar desde las ciencias sociales y humanas y sus desarrollos teórico-metodológicos para el análisis de la comunicación como objeto de estudio, sin una conexión clara con los procesos de comunicación anclados en lo social y un cierto descreimiento de la formación para el desempeño profesional de los graduados. Las modificaciones del cuarto año del plan 95 intentaron subsanar, desde cambios acotados en la estructura y el diseño, las problemáticas de desvinculación con el campo profesional experimentadas por los actores del servicio

durante los primeros años de implementación. El plan 2012 se estructura con itinerarios que confluyen en lo profesional, con vinculación fuerte con lo social, integralidad de diversos aspectos del quehacer académico-profesional y de las funciones universitarias, junto con dispositivos que efectivizan de manera explícita las dinámicas de pertinencia integral y una gestión curricular que favorece los itinerarios formativos.

En relación al perfil de egreso el plan 95 incluye un acotado apartado que evidencia una baja preocupación por el compromiso institucional hacia lo social y lo profesional. El plan 2012 presenta una formulación de declaraciones con una serie de competencias que profundizan, desde los saberes a ser adquiridos, la disposición potencial del plan en su vinculación al campo y a la profesión, con un evidente compromiso institucional y explícita vinculación con los actores sociales y las políticas públicas. Con todos estos elementos relevados se puede afirmar que el plan 95 tiene una baja disposición potencial del currículo y que el plan 2012 presenta una alta disposición potencial del currículo como capacidad del proyecto curricular de interactuar con el campo profesional.

Al abordar las dinámicas de pertinencia en los “procesos, mecanismos y dispositivos que se han construido alrededor y dentro del currículo” (Malagón, 2009:17) de los planes de estudio, para fortalecer su relacionamiento con el campo profesional y su vinculación con el medio, se puede sintetizar que son muy disímiles en cuanto a las prácticas académico-profesionales curriculares y las acciones de investigación y extensión. El plan 95 cuenta con la preeminencia única de los seminarios-taller como dispositivos para desarrollar prácticas que aparecen descriptas de manera somera, con procesos de implementación de escasa conexión con la formación preferentemente profesional, que se intentó subsanar de manera acotada en el ajuste del año 2009. En contraposición los documentos del plan 2012 establecen múltiples espacios para prácticas académico-profesionales y su implementación, con diversidad de dispositivos y formalización de mecanismos institucionalizados. Es por esto que se puede afirmar que el plan 95 de la carrera tiene baja presencia de prácticas académico-profesionales curriculares y en cambio el plan 2012 presenta una presencia alta de las referidas prácticas.

En relación a los mecanismos curriculares que vehiculizan iniciativas, proyectos y actividades de investigación, construcción de conocimiento y relacionamiento con el medio, nuevamente se observan diferencias sustanciales en los documentos. En el plan 95 son acotadas las referencias a los mecanismos que permiten desarrollar las funciones esenciales de la universidad, a pesar del énfasis declarativo en la investigación. Es sintomático que el

término extensión en su acepción de función sustantiva universitaria, figura una sola vez en todo el texto del plan y no se configuren de forma explícita mecanismos que viabilicen acciones o proyectos de extensión y relacionamiento con el medio, encontrándose iniciativas incipientes institucionalizadas luego de las modificaciones del año 2009. El proyecto del plan 2012 incorpora gradualmente de forma institucional y en la gestión curricular lo que Malagón (2009) denomina pedagogización (praxis) del contexto en el currículum. Es visible la presencia de la investigación como dispositivo transversal que se convierte en instrumento de pertinencia al desarrollarse en relación con el entorno. Asimismo los dispositivos curriculares relevados como prácticas académico-profesionales incluyen la transversabilidad de los mecanismos para la extensión y la investigación a partir de la integralidad de las funciones universitarias, con la creditización explícita y formal las actividades en la escolaridad, además de su promoción institucional.

Es claro que la investigación y la extensión no constituyen dinámicas de pertinencia prioritarias en la implementación, acciones y prácticas del plan 95, aunque en los documentos aparece un cierto énfasis en la dimensión de investigación, pero al decir de Gibbons (1998) en el modo 1, con base en estructuras curriculares disciplinares y un carácter académico endógeno, que no se establece en relación al entorno o contextos de aplicación. Los mecanismos del plan 2012 presentan como tendencia, lo que Gibbons denomina modo 2 en investigación, cuando esta se transforma en instrumento de pertinencia al desarrollarse en relación con el contexto. Igualmente se puede observar que las actividades de investigación y extensión están todavía bastante relacionadas con endógenos procesos académicos, pero en un proceso gradual de incorporación de dispositivos de relacionamiento con el medio que al parecer, no establecen la relación universidad-sociedad en un sólo sentido. Es por eso que se constata que el plan 95 tiene una baja presencia frente a una presencia media de acciones de investigación, extensión y relacionamiento encontradas en el plan 2012.

Si conjugamos las tres categorías analizadas disposición potencial del currículum, prácticas académico-profesionales y acciones de investigación, extensión y relacionamiento con el medio se puede sintetizar que el plan 2012 de comunicación presenta una pertinencia curricular integral (alta) como tendencia y el plan de estudios 95 una pertinencia no integral (baja) en la vinculación del currículum universitario con el campo profesional.

Luego del proceso de identificación de las competencias genéricas/transversales en ambos planes, se puede afirmar que el proyecto curricular 2012 aparece logrando, como señala Díaz

Barriga (2008), una mayor integración en los aprendizajes por su estructura y propensión a equilibrar “la delimitación de competencias complejas o integradoras, permite elaborar una visión integrada de la formación del profesional en la educación superior” (2008:81), de forma más acertada que el plan 95, que prioriza las capacidades de manejo de conocimientos teóricos y académicos con procedimientos de abstracción, análisis y crítica, reduciendo los saberes de aplicación profesional y del ser profesional universitario. El plan 2012 parece resolver mejor la tensión de las competencias genéricas en la formación universitaria, que es que “su grado de generalidad dificulta su carácter orientador para la toma de decisiones puntuales en diversos tramos de los planes de estudio” (Díaz Barriga, 2008:81). A pesar de que se señala que en particular, la jerarquización de las competencias genéricas a nivel curricular supone una instrumentación transversal, fundamentalmente en los ciclos profesionales y de muy difícil resolución técnico-curricular (Díaz Barriga, 2006; citado en Collazo, 2010), al parecer el plan 2012 logra resolver en parte esta limitante, con el componente agregado de la transferibilidad “entre formación teórica y práctica” (Collazo, 2010:14).

Al identificar las competencias transversales y sus atributos en ambos planes, se puede señalar entonces que el plan 2012 atiende mejor “la conjunción de saberes y habilidades procedentes de diversos campos de conocimiento”, con una mayor presencia de “los enfoques inter-pluri-multidisciplinarios (que) constituyen una manera anterior para reconocer el desarrollo de estas competencias” al decir de Díaz Barriga (2008:79) y que ejemplifica al referenciar “las competencias generales de formación profesional en tres ámbitos”: un profesional competente y reflexivo con capacidad de hacer (competencia técnica), de fundamentar la manera como aborda su práctica (competencia académica, nivel conceptual y planteamiento crítico), y de hacer lo correcto por la persona correcta (competencia profesional). Esta perspectiva parece estar en mayor medida presente en la formulación del texto del plan 2012 que en el documento del plan 95.

Al concluir el proceso de identificación comparativo de las competencias específicas relativas al campo profesional de la comunicación y la profesión del comunicador, que como ya se señalaba “tienen un grado importante de especialización, no son fácilmente transferibles de uno a otro ámbito y pueden asociarse a la generación de la identidad de cada profesión u oficio” (Bentancur y Mancebo 2017:4), es de orden señalar que el proyecto curricular 95 parece más débil en la habilitación de los graduados para el dominio de la profesión, dada una presencia dispar (con tendencia a la presencia baja y media) en el desarrollo de estas

competencias en la formación. El plan 2012 con una presencia alta de competencias profesionales como tendencia hacia el campo y las distintas áreas de desempeño, parece dar cuenta de una “lógica integrada que alude a lo que se ha catalogado como un “plan de formación” (Bentancur y Mancebo 2017:5). Se puede concluir, junto con Roe (2003) que el plan 2012 parece incorporar mejor la “perspectiva de una formación en competencias, respetando un proceso de aprendizaje básico, centrado en el conocimiento de diversas disciplinas que posteriormente permitirán la integración de la información en varias subcompetencias y competencias profesionales”. Tanto la estructura y diseño de plan de estudios, como los contenidos necesarios a ser abordados y los procedimientos didácticos, derivan en un perfil de formación profesional mas completo que “puede establecerse determinando los conocimientos, habilidades y actitudes que debe adquirir el estudiante durante su proceso de formación (...) y, al mismo tiempo, delimitar las competencias profesionales que singularizan esta formación” (Díaz Barriga, 2008:83).

Las repetidas referencias en el plan 2012 a las distintas competencias profesionales específicas necesarias con valores de presencia alta y el equilibrio de los atributos, parece resolver mejor lo que Barnett (2001) plantea como los conflictos del currículo en “el interjuego de formaciones generales y específicas según los requerimiento del mundo académico”, en el que se incluye formación disciplinar e interdisciplinar y los requerimientos del mundo del trabajo, “que comprenden la formación particular y general, en el lenguaje de las competencias, distinguidas como específicas y genéricas”, atendiendo lo que “subyace (en ambos polos), la tensión entre formación teórica y práctica” (Collazo, 2010:14).

En las representaciones de los profesionales graduados y de los docentes como actores institucionales calificados, con sus valoraciones de la vinculación de los planes de estudio con el campo profesional de la comunicación, se encuentran algunos resultados coincidentes con el análisis de los documentos de los planes de estudio. Los actores consultados reconocen al plan 95 con una baja disposición potencial como capacidad del currículo de interactuar con el campo profesional, con valoraciones muy críticas desde los graduados del propio plan y con definiciones de “muy académico”, “generalista” y “muy alejado del mundo profesional” por parte de los docentes. También reconocen una baja presencia de prácticas académico-profesionales curriculares como dispositivos de vinculación con el campo y de acciones de investigación, extensión y relacionamiento con el medio como mecanismos curriculares incorporados al proyecto del plan 95. Con las mismas precauciones por los alcances de la indagación realizada, se puede concluir que el plan 2012 en las representaciones de

graduados y docentes aparece con una “buena relación” con lo profesional, “más próximo” y con una “mayor relación con el campo”, a partir de una alta valoración de la disposición potencial del currículo de interactuar con el mundo del trabajo, una alta presencia de prácticas académico-profesionales en la formación y una presencia media de las acciones de investigación, extensión y relacionamiento con el medio reconocidas en sus itinerarios formativos y en las propuestas pedagógico-didácticas curriculares.

La convergencia de las categorías analizadas que muestran los resultados de las representaciones de docentes y graduados acerca de los proyectos curriculares y su relación con el campo profesional, permiten señalar que para docentes y graduados el plan 2012 de la carrera presenta una pertinencia curricular integral (alta) como tendencia y el plan de estudios 95 una pertinencia no integral (baja) frente a las dinámicas de vinculación del currículo universitario con el campo profesional.

Al considerar las dimensiones de la formación universitaria recibida en las percepciones de los propios egresados consultados y en comparación con resultados de otros estudios (Udelar, 2017; OPC-FIC, 2016) a pesar de las diferencias metodológicas señaladas, son interesantes las coincidencias generales. En referencia a las dimensiones mayormente valoradas de la formación recibida en comunicación por los graduados, se reconocen la solidez teórica y la capacidad para formarse opinión propia como determinantes y con mejor valoración que la capacidad para continuar aprendiendo, la aplicabilidad para el desempeño y la inserción profesional.

Si se consideran las percepciones de los profesionales de la vinculación de los planes de estudio con el campo profesional y las dimensiones de la formación recibida, aparecen algunas correlaciones a destacar. Los graduados especialmente los del plan 95 reconocen que el proyecto curricular que los había formado tenía en general un carácter más teórico, académico y crítico del campo, que podría corresponderse con la valoración de las dimensiones de solidez teórica y formación en opinión propia, en detrimento de las dimensiones más cercanas al campo profesional (aplicabilidad e inserción) que estarían en línea con un currículo más profesionalizante. Si estas correspondencias se continúan, sería posible concluir que las representaciones de los graduados del plan 2012 acerca del proyecto curricular cursado y definido como “profesional y académico” con una relación más cercana al campo profesional, podrían explicar la mayor y mejor valoración y presencia en los discursos de las dimensiones de aplicabilidad para el desempeño e inserción en el mercado

laboral dentro de la formación recibida. Asimismo los graduados más recientes como tendencia presentan una valoración más integral de todas las dimensiones de la formación, que parecen atenuar las diferencias más marcadas en las otras categorías. Por otro lado, en los discursos de los graduados del plan 2012 aparece una significación mayor de la formación para continuar aprendiendo, la solidez teórica y la capacidad para formarse opinión propia, en relación a las otras dimensiones priorizadas, aspecto que también puede relacionarse a las representaciones acerca de una formación más pertinente e integral brindada por el currículo.

Sin embargo, la determinación dada a las dimensiones de aplicabilidad para el desempeño e inserción profesional en los discursos de todos los graduados, muestran algunos desfases y brechas entre el campo profesional, el mercado de trabajo y la formación en comunicación recibida, desencuentros que aparecen más profundos para los graduados del plan 95 en clara correspondencia con un proyecto curricular con pertinencia no integral frente a las dinámicas de vinculación de lo universitario con el mundo del trabajo. Estos desfases parecen atenuarse como tendencia en la formación de los graduados del plan 2012, un proyecto con una relación más integral con el campo profesional.

Las representaciones de graduados y docentes relevadas se incluyen en un catálogo amplio de competencias profesionales, con coincidencias significativas y algunas diferencias en función de los procesos de formación transitados y los planes de estudio referidos. Comparativamente, el conjunto de competencias necesarias para el desarrollo profesional y las competencias valoradas en la inserción, aparecen como muy coincidentes en su mayoría, siendo significativo encontrar niveles similares de valoración de docentes y graduados. Se reconocen en el discurso de ambos actores, en casi todas las competencias necesarias, su alta valoración para el desarrollo profesional. Se pueden señalar acotados matices y énfasis según las áreas profesionales de graduados y docentes que se corresponden con especificidades de esos subcampos, algunas más preocupadas por las competencias para desarrollar procesos de comunicación y otras por las referentes al desempeño en medios de comunicación y elaboración de mensajes. Estos énfasis no se encuentran tan explícitos en los egresados más recientes que reconocen una mejor valoración de ambos grupos de competencias.

En relación a las competencias valoradas en la inserción profesional se encuentran similares tendencias entre las percepciones de los dos actores, con un aumento en la valoración de algunas competencias en los graduados más recientes, especialmente las referentes al abordaje de áreas de desarrollo profesional, de profundización en campos específicos y de la



integración de las TIC. Aparece como significativa la mayor valoración de competencias profesionales que tienen que ver con la especificidad de las áreas profesionales, los saberes del hacer y la dimensión de las habilidades puestas en juego en el desempeño profesional.

Las denominadas competencias instrumentales o técnicas, habilidades y herramientas prácticas, del saber hacer o del oficio, aparecen con alta valoración frente a una valoración intermedia de las capacidades referentes al análisis y desarrollo de procesos de comunicación que incorporan saberes disciplinares teórico-metodológicos. La significación de las competencias instrumentales y técnicas podría estar poniendo en juego según Barnett (2001), un desplazamiento de las competencias académicas hacia el operacionalismo, sobrevalorado por el campo profesional y preidentificado por el mercado de trabajo, que podría tender a reconfigurar los currículos universitarios (Collazo, 2010). Las tensiones entre competencias profesionales necesarias y valoradas en el campo que perciben los actores, oscilan entre una formación más técnica en detrimento de una académico-profesional que podría desdibujar la formación universitaria (Díaz Barriga, 1996; Collazo, 2010) y posiciones que fundamentan la integralidad de las competencias y de los conocimientos de comprensión disciplinares y específicos del campo, especialmente en etapas de consolidación profesional. Estos conflictos muestran también la difícil frontera entre desempeños profesionales tradicionales y nuevas prácticas en la que se confunden nociones de profesión y ocupación (Collazo, 2010) que pueden estar presentes en las representaciones de graduados y docentes consultados.

En correspondencia con visiones y demandas del mundo del trabajo, se visualiza la importancia de la adquisición de competencias generales comunes a la formación universitaria en todas las disciplinas y profesiones, tal vez según Teichler con una “sobreevaluación endémica” (2005:52). Aparecen de forma recurrente en los discursos un énfasis en los conocimientos básicos del campo profesional y de áreas específicas con saberes altamente especializados, junto a competencias generales para el desempeño laboral. Esta connivencia de sentidos se condice con requerimientos del mundo del trabajo que conjuga formación profesional particular y general, con conocimientos especializados para sectores laborales emergentes (Collazo, 2010), y podría ser el caso del campo profesional de la comunicación y de algunas de sus áreas específicas de desarrollo e inserción laboral.

Considerando el entramado de competencias privilegiadas y enunciadas como adquiridas, se pueden establecer correlatos con la valoración de docentes y graduados de los planes de estudio y su relación con el campo profesional. Las dinámicas de pertinencia más integrales

del plan de estudio 2012 con el campo profesional, parecen explicar la mejor valoración y mayor presencia del conjunto de competencias adquiridas en la formación universitaria. El plan 95 con menor vínculo con el campo profesional en todas las dimensiones de la pertinencia, parece que condice con la menor presencia y valoración de las competencias profesionales adquiridas por los graduados y las percepciones de los docentes que participaron de ambos procesos de formación.

De la misma manera es coherente en la percepción de las competencias adquiridas, la importancia de conocimientos disciplinares y saberes teórico-metodológicos, en relación a habilidades prácticas y saberes del hacer de la profesión, al compararse con las dimensiones de la formación universitaria recibida en las que predominan la solidez teórica y la capacidad para formarse opinión propia, con ordenamientos similares en otros estudios (OPC-FIC, 2016; Udelar, 2017). Al mismo tiempo que las dimensiones de aplicabilidad e inserción en el mercado aparecen como determinantes para los graduados, las competencias de saberes específicos de la profesión y de áreas especializadas, así como las habilidades prácticas de ejercicio y desempeño profesional, son señaladas como valoradas en la inserción. La valoración de competencias adquiridas que muestra representaciones del ejercicio profesional y de los proyectos curriculares, se relaciona con la tendencia presente en los estudios citados, que subrayan una menor valoración para las dimensiones de formación que se corresponden con la aplicabilidad para el desempeño y la inserción en el mercado laboral.

Los resultados encontrados en referencia a las competencias adquiridas en la formación universitaria y su relación con las valoradas y necesarias para el campo profesional en graduados y docentes de comunicación de Udelar, parecen alinearse con estudios regionales sobre competencias en educación superior y sobre el campo profesional de la comunicación, donde se han encontrado divergencias y rupturas entre los procesos educativos a nivel superior y el mundo del trabajo.

Por último, el análisis de las representaciones de docentes y graduados acerca de las transformaciones del campo profesional, su impacto en las competencias y las tensiones entre los procesos de formación universitaria y el desarrollo de la profesión, permiten relacionar aristas del problema de investigación planteado y realizar algunos limitados aportes a los debates actuales en estas temáticas. Por un lado señalar que la complejidad de las representaciones del campo académico y profesional y la centralidad de la comunicación en los imaginarios sociales actuales, no contribuye a despejar el objeto de estudio y las prácticas,



haciendo al campo más opaco, difuso e inasible (Kaplún, 2014) a lo que se agregan los desafíos de la sociedad del conocimiento y las TIC como factores de impacto sobre los procesos de formación universitaria (Lucarelli, 2012).

La preeminencia de los cambios en el campo percibidos de manera significativa por los actores consultados, a partir del desarrollo tecnológico y las transformaciones en el ecosistema comunicativo (Martín Barbero, 2003 y 2005) junto a la digitalización y sus procesos colindantes, da cuenta de múltiples reconfiguraciones en procesos de trabajo, rutinas productivas, prácticas profesionales, quehaceres, figuras y ejercicios de la profesión, como en competencias y espacios de inserción laboral de los comunicadores (Scolari, 2008). Estas nuevas competencias necesarias para el ejercicio profesional describen tensiones entre lo tecnológico y lo técnico (con un solapamiento de las nociones en juego) que influyen en las demandas a la formación y que oscilan entre la comprensión crítica de lógicas de producción, consumo e incorporación estratégica en los procesos y la adquisición funcional de habilidades para su operación instrumental. Los conflictos en las representaciones de los actores remiten a debates recurrentes en la formación y estudio de la comunicación en América Latina, que presentan dispersión y amalgama (Martín Barbero, 2001) con la tentación tecnocrática de fragmentar y especializar prácticas y oficios según las demandas del mercado laboral, y de producir profesionales funcionales sin buscar equilibrios y métodos para superar las dicotomías teoría-práctica y formación de comunicadores&comunicólogos (Kaplún, 2001).

Los sentidos recurrentes sobre el campo profesional (amplitud, crecimiento, hibridación, heterogeneidad, sincretismo, integralidad, transversalidad e inestabilidad) dan cuenta de dinámicas y procesos que se han acelerado en las últimas décadas y que muestran un campo no homogéneo, híbrido, en construcción y con límites difusos (Kaplún, 2014), con áreas emergentes, especializaciones que se transforman y diversificaciones a partir de nuevas prácticas, con mercados ocupacionales paralelos (Collazo, 2010) y dificultades en la legitimación y reconocimiento social en procesos de institucionalización disciplinar vinculados a lo universitario (Pacheco y Díaz Barriga, 2005).

Aparece sí con claridad en los sentidos asociados a la ampliación, complejidad, hibridación e integración del campo, la necesidad de acercar desde la formación universitaria, los conocimientos y saberes que permitan comprender mejor y operar desde el ejercicio profesional en estas transformaciones, máxime cuando las áreas más tradicionales de inserción de la profesión aparecen con dificultades estructurales (Mellado, 2010; Sánchez

Olavarría, 2012). Sin embargo, el impacto en las competencias necesarias y las demandas a la formación universitaria aparecen como conflictivas en los actores y actualizan debates relevados en la literatura sobre formación en comunicación: interdisciplina y afirmación disciplinaria, formación generalista, especializada o profesionalizante, mediocentrismo o pancomunicacionismo, formación crítica o funcional al mercado (Kaplún, 2014, 2001; Mellado, 2010), y en discusiones presentes en la relación mundo del trabajo y formación universitaria (Panaia, 2015).

Las definiciones de las instituciones de formación superior en comunicación, incluyendo la carrera de la Udelar, presentan dificultades en delinear las áreas profesionales y han construido el campo sobre una crisis de identidad (Martín Barbero, 2005) que parece estar presente en los perfiles valorados y necesarios en el campo actual: comunicadores versátiles, integrales, transversales o polivalentes (Deharbe, 2019; Blanco, 2015), pero que se presentan abarcativos y conflictivos en los discursos de los actores consultados y necesitan profundizarse con nuevos estudios. Estos perfiles parecen corresponderse con los modelos fundacionales de la formación en comunicación en América Latina que aparecen actualmente en pugna en el currículo de las carreras de comunicación en la región (Fuentes Navarro, 2001; Rizo García, 2012; Karam Cárdenas, 2017; Deharbe, 2019).

La coincidente lectura de los profesionales (y de otros estudios en la región) acerca de las dinámicas de flexibilidad, inestabilidad y precariedad estructurantes de los mercados laborales de la comunicación, que reconfiguran competencias, saberes y exigencias de contratación, demandan estrategias y tácticas de los graduados en su inserción profesional, en sus trayectorias laborales e itinerarios de formación, necesita de nuevas investigaciones y estudios para comprender mejor estos fenómenos y sus conexiones.

En los actuales escenarios de transformación del mundo del trabajo, los actores del campo de la comunicación desde la profesión y la formación, parecen reconocer desfasajes en los procesos de aprendizaje universitarios y la necesidad de indagación académica sistemática y en profundidad, que permita revisar y actualizar los proyectos curriculares para no sólo “adaptarse a lo que pasa en el mundo profesional sino también ser capaces de proponer e incidir en el mismo” (Kaplún, 2014:2).

Referencias bibliográficas y documentales.

- Arzuaga, Mónica (2020). “Rol del comunicador organizacional en Uruguay: tareas y funciones”. *Profesional de la información*, v. 29, n. 3. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.26>
- Barato, Jarbas Novelino (2005) *Formación profesional: saberes del ocio o saberes del trabajo*. CINTERFOR-OIT. Montevideo.
- Bardin, Laurence (2002). *El análisis de contenido*. Akal. Madrid.
- Barnett, Ronald (2001) *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa. Barcelona.
- Benassini, Claudia (2002). “El imaginario social del comunicador, : una propuesta de acercamiento teórico”, *Razón y Palabra*, n° 25, febrero-marzo 2002: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n25/cbenassini.html>
- Beneitone, Pablo. 2008. “La convergencia de la educación superior en América Latina: el impacto del Proyecto Tuning”, *Revista A-MÉRICA*, 1 (1): 1-12.
- Bentancur, Nicolás (1998). “El Estado Evaluador como nueva forma de relacionamiento Estado – Universidades”. *Revista Uruguaya de Ciencia Política* N° 10, Montevideo.
- Bentancur, Nicolás (2004). “Gobiernos, Banco Mundial y Universidades: el legado de una década de políticas universitarias en América Latina”. *Pensamiento Universitario* n° 11. Buenos Aires.
- Bentancur, Nicolás (2004b). “Cinco dilemas Universitarios de comienzos de siglo”. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, vol. 14, núm. 1, pp. 85-101. ICP-FCS-Udelar. Montevideo.
- Bentancur, Nicolás (2007). “Reformas de la educación superior en América Latina y el Caribe”. Informe presentado al Proyecto “Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, IESALC–UNESCO.
- Bentancur, Nicolás (2008). “Las reformas educativas de los años ’90 en Argentina, Chile y Uruguay. Racionalidad política, impactos y legados para la agenda actual”. Sección I. ICP–FCS-CSIC, Udelar.
- Bentancur, Nicolás (2010). “El `derecho a la educación’ como nuevo concepto estelar de las políticas educativas en América Latina”. Ponencia presentada al Congreso Iberoamericano de Educación (OEI), Bs. As., 13 al 15 de setiembre.
- Bentancur, Nicolás, Mancebo, María Ester (2012). Presentación. *Políticas educativas en tiempos de cambio. Actores, programas e instituciones en Uruguay y la región*. *Revista Uruguaya de Ciencia Política - Vol. 21 N°1 - ICP – Montevideo*.
- Bentancur, Nicolás y Mancebo, María Ester (2017). ¿Cómo se forma a los científicos políticos en Iberoamérica? Análisis de la oferta de titulaciones de grado en Ciencia Política en doce países. En *Revista Española de Ciencia Política* Núm. 43. AECPA. Madrid.
- Blanchet, Alain, et al. (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Narcea. Madrid.
- Blanco, Cecilia (2015). La mirada de las empresas sobre los Comunicadores Sociales: una inserción difícil. En: Panaia, M. Coord. *Universidades en cambio: ¿generalistas o profesionalizantes?* Primera edición. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Blanco, Cecilia (2017). Campo mediático, condiciones laborales, representaciones sociales y demandas en la ciudad de Córdoba. En: Panaia, M. Coord. *De la formación al empleo: El desafío de la innovación*. Primera edición. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Blanco, Cecilia (2019) Análisis contrastivo, contextual y longitudinal de las condiciones laborales del primer y del último empleo de graduados de comunicación en Marta Panaia (Coord.) *Profesión e innovación en un contexto flexible*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Bourdieu, Pierre (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- Castro, Ixchel (2002), “Los estudiantes de CICOM y el imaginario laboral”. En: *Razón y Palabra*, n° 25, febrero-marzo 2002 <http://www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/n25/icastro.html>
- Cea D'Ancona, M. (1999). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis. Madrid.
- Coll, César y Elena Martín (2006). “Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares”, en II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile.
- Collazo Mercedes (2010). “El currículo universitario como escenario de tensiones sociales y académicas”. *Didáskomai*, n° 1: pp. 5-23. Montevideo.
- Deharbe, Diana Carolina (2017). “Las “huellas” sobre el saber técnico. Relatos sobre los itinerarios de formación de los estudiantes de Comunicación Social”. En: *Revista Revcom, Contribuciones*, Año 3, n° 5, noviembre de 2017, pp.153, REDCOM, Argentina.
- Deharbe, Diana Carolina (2019). “Las valoraciones de los graduados en Comunicación Social sobre su formación”. En: *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 30, n°58, mayo de 2019, pp. 96-124. Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.
- Dias Sobrinho, José (2008) “Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña”. En: *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Díaz Barriga, Ángel (1996). *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Aique. Buenos Aires.
- Díaz Barriga, Ángel (2005). “El enfoque de competencias en la educación: ¿una alternativa o un disfraz de cambio?”, *Perfiles Educativos*, XXVIII (111): 7-36. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM, México.
- Díaz Barriga, Ángel (2008). “El enfoque de competencias en la educación: ¿una alternativa o un disfraz de cambio?” *Revista Unimar* No. 47. Universidad Mariana. Pasto. Colombia.
- Dirección General de Planeamiento (2017). *Principales características del censo de egresados del Cluster A Generación 2012. Programa de Seguimiento de Egresados*. Universidad de la República.
- Equipo Rectoral UDELAR (2009). “La Universidad al servicio de la República”. En: <http://www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/4477/siteId/1>
- Escudero, Juan (2008). “Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos”. En: *Revista de Docencia Universitaria*, núm. 1 (Monográfico: Formación centrada en competencias).
- Fuentes Navarro, Raúl (2008) *La comunicación desde una perspectiva sociocultural. Acercamientos y provocaciones 1997-2007*. ITESO, Guadalajara.
- Fuentes Navarro, Raúl (2011). *Fundaciones y fundamentos del estudio de la comunicación*. CAEIP. Monterrey.
- Fuentes Navarro, Raúl (2018). “Coyunturas y disyuntivas de los estudios y las prácticas de comunicación: hacia una perspectiva regional”. En: León Duarte et al. *Tendencias críticas y nuevos retos de la comunicación en México*. 1era. edición, marzo 2018, Qartuppi. México.
- Gallart, María Antonia (1992). *La integración de métodos y la metodología cualitativa*. En: *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Forni et. al. Centro Editor de AL. Buenos Aires.
- Gallart, María Antonia (2002). *Veinte años de educación y trabajo. La investigación de la formación y la formación de una investigadora*. OIT, Cinterfor, Montevideo.
- García Ferrando, Manuel (1989). *Socioestadística. Introducción a la estadística en sociología*. Alianza Editorial. Madrid.

- Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; Scott, P., & Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Gibbons, Michael (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. Contribución a la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO*. Banco Mundial.
- González, Luis Eduardo y Larraín, Ana María (2005) “Formación universitaria basada en competencias: aspectos referenciales”. En: *Currículum universitario basado en competencia*, pp. 24-57. Memorias del Seminario Internacional. Uninorte, Barranquilla.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill. México.
- Hidalgo, Juan Carlos (1994). *Financiamiento Universitario. Una visión crítica al enfoque económico-utilitario*. Centro de Publicaciones. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Irigoyen, Juan José; Jiménez, Miriam; Acuña, Karla (2011). “Competencias y educación superior”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa, RMIE*. Enero-marzo 2011, Vol. 16, Núm. 48, Pp. 243-266.
- Kaplún, Gabriel (2001). *Facultades de comunicación: entre la crítica y el mercado*. Conferencia en Primer Encuentro de Facultades y Carreras de Comunicación del Cono Sur. FELAFACS – UNC. Mendoza.
- Kaplún, Gabriel (2005). “Cómo y para qué hacemos comunicación”. En *Anuario de Investigación y Extensión*, Nicolino L. y Peña S. (orgs.) Universidad Nacional de Córdoba .
- Kaplún, Gabriel (2005b). “Indisciplinar la Universidad”. En Walsh, Catherine (ed). *Pensamiento crítico y matriz colonial – UASB-Abya Yala*, Quito. Habermas, Jürgen (1982) *Conocimiento e interés*. Madrid, Ed. Taurus.
- Kaplún, Gabriel (2007). “Entre mitos e desejos: desconstruir e reconstruir o desenvolvimento, a sociedade civil e a comunicação comunitária”. En Raquel Paiva (org.) *O retorno da comunidade: os novos caminhos do social*. Raquel Paiva (org.) Mauad Editora, Rio de Janeiro, 2007.
- Kaplún, Gabriel (2007b). “La comunicación comunitaria en América Latina”. En *Medios de Comunicación: el espacio iberoamericano*. Fundación Telefónica, Madrid.
- Kaplún, Gabriel (2010). “Comunicación educativa y comunitaria: construcción de nuevos vínculos y sentidos en y desde la Universidad”. En *La comunicación para el desarrollo: experiencias en Uruguay*. Günther Cyranek (org.) UNESCO, Montevideo.
- Kaplún, Gabriel (2012a). “Lo emergente y lo resistente en la comunicación organizacional”. *Revista Diálogos de la comunicación* N° 83, FELAFACS, Lima.
- Kaplún, Gabriel (2012b). “La integralidad como movimiento instituyente en la Universidad”. En *Revista InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* N° 1 Udelar-CSE-Anep, Montevideo.
- Kaplún, Gabriel (2013). “Viejas y nuevas tradiciones en la comunicación latinoamericana”. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación* N° 18 ALAIC. Sao Paulo.
- Kaplún, Gabriel (2014). *Observatorio de las profesiones de la comunicación*. Departamento de Especializaciones Profesionales. FIC-Udelar.
- Kaplún, Gabriel (coord.) (2016) *Primera encuesta a egresados de Ciencias de la Comunicación de la Udelar*. FIC, Udelar, Montevideo.
- Karam Cárdenas, Tanius (2017). «Nuevas tecnologías, nuevos perfiles profesionales en comunicación». En: *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, Año XIV, n° 27, pp. 56-67. ALAIC.
- Kemmis, Stephen (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, 2da. Ed. Madrid.

- León Duarte, Gustavo (2012). *Estudios de la Comunicación. Estrategias metodológicas y competencias profesionales en Comunicación*. Pearson Educación, México.
- Lopera, Carlos (2004). Antinomias, dilemas y falsas premisas que condicionan la gestión universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, n° 22. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México.
- Lucarelli, E., Nepomneschi, M., Abal, I., Donato, M., Finkelstein, C., Faranda, C. (2000). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Lucarelli, Elisa (2012). “Prácticas de enseñanza y formación en la profesión: tensiones y caminos compartidos en la universidad”. XVI ENDIPE - Encuentro Nacional de Didáctica e Prácticas de Ensino, UNICAMP, Campinas. Junqueira&Marin Editores.
- Malagón, Luis Alberto (2003). La pertinencia de la educación superior: elementos para su comprensión. *Revista de la Educación Superior*, N° 127. ANUIES, México.
- Malagón, Luis Alberto (2004). Dispositivo Pedagógico para la Vinculación Universidad-Sociedad. Ponencia presentada en el Tercer Congreso Internacional “Retos y Expectativas de la Universidad”. Universidad Autónoma de Coahuila, México.
- Malagón, Luis Alberto (2009). *Pertinencia curricular: un estudio en tres programas universitarios*. Educación y Educadores, Volumen 12, N°1. Chia, Colombia.
- Marqués de Melo, José (1988), “Desafíos actuales de la enseñanza de comunicación, reflexiones en torno a la experiencia brasileña”, En: *Revista Diálogos de la comunicación*, n° 19. Lima, FELAFACS.
- Martín Barbero, Jesús (2001) “Los oficios del comunicador”. En: *Renglones*, Año 16, n° 48 abril-julio 2001, pp. 5-22. ITESO, Guadalajara.
- Martín Barbero, Jesús (2002). “Tecnidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo”. En: *Revista Diálogos de la Comunicación*, n° 64, pp. 8-23. Lima, FELAFACS.
- Martín Barbero, Jesús (2003). *La educación desde la comunicación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martín Barbero, Jesús (2005). “Los oficios del comunicador». En: *Co-herencia*, vol. 2, n° 2, enero-junio, 2005, pp. 115-143. Universidad EAFIT, Medellín, Colombia.
- Massoni, Sandra (2013). *Metodologías de la comunicación estratégica: del inventario al encuentro sociocultural*. Homo Sapiens, Rosario.
- Maxwell, Joseph A. (2013) *Qualitative Research Design. An interactive Approach*. 3rd. ed. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Meditsch, Eduardo (2012). *Pedagogia e pesquisa para o jornalismo que está por vir. A função social da Universidade e os obstáculos para sua realização*. Insular, Florianópolis.
- Mellado Ruiz, Claudia; Salinas, Paulina, y Barría, Sergio (2010). “Estructura del empleo periodístico y validación profesional de sus prácticas en el mercado laboral chileno”, En *Revista Innovar* No. 20 (36): 91-106, Bogotá.
- Mercado, Alexis (1998). “Investigación y desarrollo tecnológico en la vinculación universidad-empresa: el dilema entre aspiración y realización en países de América Latina” en *Cuadernos del CENDES*, Año 15. No. 37. Caracas, Venezuela.
- Mertens, Leonard (1996). *Competencias laborales: sistemas, surgimientos y modelos*. CINTEFOR-OIT. Montevideo.
- Merton, R. y Kendall, P. (1960). La entrevista focalizada. En: *Metodología de la investigación social (II)*. Cuadernos de Sociología, Cuaderno 21. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

- Mora Ruiz, José-Ginés, Vila Luis, E.; García Aracil, A. (2006). «Cómo recompensa el mercado laboral europeo las competencias de los jóvenes graduados universitarios». Observatorio Universitario de Inserción Laboral. ANECA, España.
- Observatorio de las Profesiones de la Comunicación FIC-UDELAR (2016). Primera encuesta a egresados de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de la República. Presentación realizada en el II Seminario del Observatorio de las Profesiones de la Comunicación, julio de 2016. Facultad de Información y Comunicación. Disponible en: <http://www.comunicacion.edu.uy/Observatorio>
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1984). "Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación". En G. Flores y J. Nef (comps.), Administración pública. Perspectivas críticas. San José de Costa Rica: ICAP.
- Pacheco Méndez, T. y Díaz Barriga, Á. (1997) La profesión. Su condición social e institucional. México: UNAM-Porrúa.
- Pacheco Méndez, T. y Díaz Barriga, Á (2005). La profesión universitaria en el contexto de la modernización. Pomares. Barcelona.
- Pallares, Francesc (1988). "Las políticas públicas: el sistema político en acción". Revista de Estudios Políticos (Nueva Época) Núm. 62. Octubre-Diciembre.
- Panaia, Marta (2004). El aporte de las técnicas biográficas a la construcción de teoría. Espacio Abierto, vol. 13, núm. 1, pp. 51-73. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- Panaia, Marta (2008). Una revisión de la sociología de las profesiones desde la teoría crítica del trabajo en Argentina. Colección Documentos de proyectos. CEPAL. Santiago de Chile.
- Panaia, Marta (2015). Universidades en cambio: ¿generalistas o profesionalizantes? Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Parsons, Talcott (1979) "Profesiones liberales". En: Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales, Aguilar, Madrid.
- Pérez, P. y Busso, M. (2014) (Coord.). Tiempos contingentes. Inserción laboral de los jóvenes en la Argentina posneoliberal. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rizo García, Marta (2012). Imaginarios sobre la comunicación. Algunas certezas y muchas incertidumbres en torno a los estudios de comunicación, hoy. Bellaterra. Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Roa Várelo, Alberto (2005). "Universidad, mercado laboral y competencias: ¿con qué nos quedamos?". En: Currículum universitario basado en competencia. Memorias del Seminario Internacional. Uninorte, Barranquilla.
- Roe, Robert (2003). "¿Qué hace competente a un psicólogo?". En: Papeles del Psicólogo, Revista Colegio Oficial de Psicólogos, núm. 83, diciembre. México.
- Salgado, Ana Cecilia (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Liberabit, 13. Lima.
- Sánchez-Olavarría, César (2012). La práctica profesional del comunicador de la Universidad del Altiplano Un panorama de su trayectoria. Perfiles Educativos. Vol. XXXIV, n° 137, 2012. IISUE-UNAM, México.
- Sánchez-Olavarría, César (2014). Los egresados de comunicación y el mercado laboral: un estudio de trayectorias profesionales. Revista Iberoamericana de Educación Superior. Universia. N°13 Volumen V.
- Schugurensky, Daniel (2000). Autonomía, heteronomía, y los dilemas de la educación superior en transición al siglo 21. UNAM, México.
- Scolari, Carlos (2008). «La formación de los comunicadores sociales en Iberoamérica ante el desafío digital». En: Anàlisi Quaderns de comunicació i cultura (36), pp. 197-209. Facultat de Ciències de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.

- Selltiz, Claire et. al., (1980) *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Rialp. Madrid.
- Sutz, Judith (1997). “La universidad latinoamericana y su pertinencia: elementos para repensar el problema”, en *Revista Quantum/CCEEA*. No. 9. FCEA, Universidad de la República, Uruguay.
- Teichler, Ulrich (2005). *Graduados y empleo: investigación, metodología y resultados. Los casos de Europa, Japón, Argentina y Uruguay*. Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tenti, Emilio. (1989) *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tuning América Latina. *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Universidad de Deusto. Bilbao. 2007.
- Tünnermann, Carlos (2001). *Universidad y sociedad. Balance histórico y perspectivas desde América Latina*, Hispamer. 2da. ed., Managua.
- UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Conferencia Mundial sobre Educación Superior, París, 5-9 de octubre de 1998. Informe final, tomo I.
- UNESCO (2007). *Plan modelo de estudios de periodismo*. Unesco, París.
- UNESCO et. al. (2013) *Desarrollo mediático en Uruguay: diagnóstico, perspectivas y desafíos*. Proyecto de investigación. Mimeo, Montevideo.
- Universidad de la República (2011). *Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Formación Terciaria*. Udelar.
- Universidad de la República–Ciencias de la Comunicación (2012). *Plan de Estudios LicCom 2012*. Facultad de Información y Comunicación, Udelar.
- Universidad de la República -Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (1995). *Plan de Estudios LICCOM-UdelaR*.
- Valdetaro, Sandra (2015). *Epistemología de la comunicación: una introducción crítica*. Centro de Investigación en Mediaciones: Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (1998). *La construcción de representaciones sociales. Discurso político y prensa escrita. Un análisis sociológico, jurídico y lingüístico*. Barcelona: Gedisa.
- Villa Sánchez, Aurelio; Villa Leicea, Olga (2007). “El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades”. *EDUCAR*, vol. 40, pp. 15-48. Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Yarzabal, Luis (1997). *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. UNESCO. Caracas.

Anexo A. Guía de entrevistas a docentes.**1) Entrevistas en profundidad semi estructuradas a docentes.**

Orientación profesional (OP) / Sección académica (SA) / Grado (G) / Años en la docencia universitaria en comunicación (AD).

- Relación planes de estudio & campo profesional

- Si revisamos la relación entre los dos planes de estudio de la carrera (95 y 2012) y el campo profesional de la comunicación en Uruguay: ¿cómo definiría esa relación en cada uno de los planes de estudio? ¿por qué?
- ¿Qué características aparecen como centrales en cada plan de estudios en referencia al campo profesional?
- ¿En qué aspectos de los planes de estudio (95 y 2012) reconoce que se establecen vinculaciones entre el currículo universitario y el campo profesional?

- Campo profesional & competencias profesionales

Si tomamos una definición multidimensional del concepto de competencias que combina atributos de tres aspectos: los conocimientos del campo académico-profesional, los saberes de actuación-aplicación práctica (habilidades) y los valores del ser y vivir en un contexto profesional determinado (actitudes):

- ¿Cuáles entiende que son las competencias académico-profesionales centrales necesarias para el desempeño de los graduados en comunicación en el campo profesional?
- ¿Entiende que algunas de estas competencias centrales en general han sido adquiridas por los graduados en la formación universitaria en comunicación (de los dos planes de estudio)? ¿Cuáles si y cuáles no? ¿Por qué? ¿Encuentra diferencias en egresados de los dos planes de estudio en referencia a las competencias profesionales adquiridas? ¿Por qué?
- ¿Cuáles de estas competencias aparecen en el campo profesional como más valoradas para la inserción y el desarrollo profesional de los graduados en general y en su área profesional específica?

- Relación planes de estudio & competencias profesionales

- ¿Qué valoraciones podría hacer en referencia a la formación y las competencias para el campo profesional que logran (en general) los egresados de la carrera?
- ¿Que dispositivos reconoce que están presentes en los dos currículos (y en su implementación) que vinculan a los estudiantes con el campo profesional y desarrollan sus competencias profesionales? Ejemplifique.
- ¿Cuáles son las acciones de investigación, extensión y relacionamiento con el medio de cada plan de estudios (actividades, proyectos, iniciativas institucionales, etc.), que reconoce como mecanismos importantes en la formación de los estudiantes para el campo profesional?
- ¿A su juicio, cuáles parecen ser los elementos centrales de los dos proyectos curriculares y de sus procesos de implementación, que más se relacionan con las competencias académicas y de formación profesional de los graduados?

- Transformaciones del campo profesional, formación y competencias profesionales

- ¿Que transformaciones en el campo profesional y en su área específica parecen impactar en las competencias profesionales de los egresados de la carrera?
- ¿Encuentra algunas tensiones y/o desfases (sociales, profesionales y/o académicos) entre la formación universitaria en comunicación de la Udelar y las competencias de los egresados para el desarrollo de su profesión? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Anexo B. Guía de entrevistas a graduados.**2) Entrevistas en profundidad semi estructuradas a graduados.**

Área profesional (AP) / Orientación profesional de egreso (OP) / Año de egreso (AE) / Plan de estudios (PE) / Trabajo actual en comunicación (TAC) .

- Competencias profesionales

Si tomamos una definición multidimensional del concepto de competencias que combina atributos de tres aspectos: los conocimientos del campo académico-profesional, los saberes de actuación-aplicación práctica (habilidades) y los valores del ser y vivir en un contexto profesional determinado (actitudes):

- ¿Cuáles entiende que son las competencias académico-profesionales necesarias para su desempeño como graduado en comunicación en el campo profesional actual? ¿Cuáles son específicas en su área profesional ?
- ¿Cuáles han sido las competencias centrales adquiridas en la formación universitaria en comunicación que como graduada/o valora en su inserción, desarrollo y consolidación profesional? ¿Cuáles valora específicamente en su área profesional?
- ¿Qué conocimientos del campo académico-profesional, qué habilidades y qué actitudes, encuentra que adquirió en su formación en la carrera? ¿Cuáles no? ¿Por qué? ¿Dónde las adquirió, en qué espacios y cómo? Ejemplifique.

- Formación universitaria & campo profesional

- ¿Qué dimensiones de la formación universitaria (solidez teórica, aplicabilidad para el desempeño profesional, formación para continuar aprendiendo, capacidad para formarse opinión propia e inserción profesional en el mercado de trabajo) aparecen como determinantes en su trayectoria profesional y en su área específica?
- ¿En qué medida están presentes en la formación general que recibió en la carrera y en su orientación específica (al cursar el plan de estudios)? ¿Qué aspectos de estas dimensiones reconoce que están más presentes y cuáles no?
- ¿Qué dimensiones de la formación universitaria entiende que son determinantes para los egresados de comunicación en general en el campo profesional? ¿por qué?
- ¿Que transformaciones en el campo profesional y en su área específica, parecen impactar en las competencias profesionales como egresada/o de la carrera?
- ¿Encuentra algunas tensiones y/o desfases (sociales, profesionales y/o académicos) entre la formación universitaria en comunicación recibida en la Udelar y las competencias de los egresados para el desarrollo de su profesión? ¿Cuáles? ¿Por qué?

- Relación plan de estudios & competencias profesionales y campo profesional

- ¿Qué valoraciones generales podría hacer, en referencia al plan de estudios que cursó (también la orientación que eligió) y su relación con las competencias adquiridas y el campo profesional en el que se insertó profesionalmente?
- ¿Que dispositivos reconoce como presentes en el plan de estudios que cursó (y en su implementación), que lo vincularon con el campo profesional e intentaron desarrollar sus competencias profesionales?
- ¿Cuáles son las acciones de investigación, extensión y relacionamiento con el medio del plan de estudios que cursó (actividades, proyectos, iniciativas institucionales, prácticas, etc.) que reconoce como importantes en su formación para el campo profesional?
- ¿A su juicio, cuáles parecen ser los elementos centrales del plan de estudios que cursó y de su proceso de implementación, que más se relacionan con las competencias académicas y de formación profesional necesarias para los graduados y cuáles no se relacionan?